

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

Les enfants et les adolescents à haut potentiel. Tome 1. Rapport de recherche inter universitaire FUNDP, UCL, ULB, ULg, UMH. Rapport de recherche financée par le Ministère de la Communauté française.

Brasseur, Sophie; Defresnes, Florence; Lecocq, Catherine; Goldschmidt, Isabelle; Leheut, Marie-France

Publication date:
2004

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication](#)

Citation for published version (HARVARD):

Brasseur, S, Defresnes, F, Lecocq, C, Goldschmidt, I & Leheut, M-F 2004, *Les enfants et les adolescents à haut potentiel. Tome 1. Rapport de recherche inter universitaire FUNDP, UCL, ULB, ULg, UMH. Rapport de recherche financée par le Ministère de la Communauté française..*

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS A HAUT POTENTIEL

Recherche-action inter universitaire

Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur

Université Catholique de Louvain

Université Libre de Bruxelles

Université de Liège

Université Mons-Hainaut

Commanditée par le

**Ministre de l'Enseignement secondaire et
de l'Enseignement spécial en Communauté française de Belgique**

Rapport de recherche – Tome 1

Juin 2004

Equipes de recherche impliquées

Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur

Jean Donnay	Professeur
Sophie Brasseur	Chercheur

Université Catholique de Louvain

Jacques Grégoire	Professeur
Florence Defresne	Chercheur
Catherine Lecocq	Chercheur

Université Libre de Bruxelles

Francine Gillot-de Vries	Professeur
Isabelle Goldschmidt	Chercheur

Université de Liège

Marcel Crahay	Professeur
Stéphanie Van Onckelen	Chercheur

Université Mons-Hainaut

Jean-Pierre Pourtois	Professeur
Marie-France Leheut	Chercheur

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES	4
AVANT-PROPOS	7
PARTIE 1 : CADRE DE LA RECHERCHE	10
Chapitre 1 : Principe(s) directeur(s)	11
1. Introduction	11
2. Processus de recherche-action	11
3. Réseau inter universitaire : Pour qui ? Pour quoi ? Pourquoi ?	13
Chapitre 2 : Contexte et historique	17
Chapitre 3 : Apports conceptuels initiaux	21
1. Introduction	21
2. Méthodologie	22
3. Définition d'un cadre de référence	23
4. Données issues de l'analyse d'un échantillon belge	28
5. Conclusions et mesures prescrites	30
PARTIE 2 : ACTIONS MENEES	35
Chapitre 1 : Réseau inter universitaire d'écoute et d'accompagnement des jeunes à haut potentiel	36
1. Introduction	36
2. Description des missions du Réseau inter universitaire	36
3. Constitution d'une base de données	43
4. Quelques données chiffrées à titre illustratif	44
Chapitre 2 : Sensibilisation, information, actions de développement professionnel et outils concrets	55
1. Introduction	55
2. Les différentes interventions et leur contenu	56
3. Les outils	58
4. Conclusions	75
Chapitre 3 : Soutien à des projets pédagogiques	78
1. Introduction	78
2. Mise en place des projets proprement dits	78
3. Activités menées	79
4. Bilan	84
5. Tentative de modélisation	85

Chapitre 4 : Mesures institutionnelles	92
1. Preamble	92
2. Mesures possibles et contexte institutionnel en Communauté française de Belgique	94
3. De la notion de « temps »	105
4. Une mesure particulière : le saut de classe	113
5. Recommandations et perspectives	118
 PERSPECTIVES	 122
 BIBLIOGRAPHIE	 126
 ANNEXES	 133

AVANT-PROPOS

*« Dans la classe, nous avons déjà les « bêtes comme un âne », les « têtus comme une mule »,
les « malins comme un singe », ou encore les « bavards comme une pie »,
les « muets comme une carpe » et les « chevaux de course », premier de la classe !
Alors, pourquoi pas les « doués comme un zèbre » ?*

*Le zèbre n'est-il pas le seul animal sauvage que l'homme n'a pu domestiquer ?
Son pelage rayé n'est-il pas destiné à jouer avec les ombres et la lumière
pour mieux se dissimuler mais soudain apparaître dans toute sa splendeur
en se détachant, par ses rayures, de tous les autres animaux de la savane ?
Et n'a-t-on pas l'habitude de parler d'un « drôle de zèbre »
pour désigner un individu original, peu banal ? (...)*

*Un zèbre n'est-il pas une désignation à la fois chaleureuse et imagée de ces enfants
différents tout comme le zèbre de la steppe se distingue des autres animaux
mais vit néanmoins en harmonie avec la plupart d'entre eux ? »*

Jeanne Siaud-Facchin

Quel mystère, quelle envie, quelle curiosité, quelle fierté, quel rejet, quelles valeurs, quelles vraies interrogations se cachent derrière les représentations que l'on se fait des jeunes à haut potentiel¹ ? Ces points de vue parfois ambivalents voire même paradoxaux sont les moteurs des nombreuses réflexions posées à la base de cette recherche.

« Quelle est la réalité de ces jeunes ? Comment s'adaptent-ils au contexte qui est le leur ? Quelles sont leurs forces et leurs faiblesses ? Ont-ils besoin d'être soutenus, et si c'est le cas, comment leur apporter ce dont ils ont besoin ? Comment définir ces besoins ?

Que recouvrent ces « qualités particulières » ? S'agit-il uniquement de capacités intellectuelles, comme le laissent percevoir les représentations les plus répandues, ou concernent-elles des champs de compétences beaucoup plus diversifiés ? »²

Cette série de questions, loin d'être exhaustive, a permis d'établir un véritable fil rouge à travers les différentes actions menées et anime une équipe inter universitaire depuis bientôt quatre ans. Pour certaines de ces questions, des pistes de réponses ont été

¹ Afin d'alléger le texte, nous avons parfois utilisé l'abréviation « JHP » pour désigner les « Jeunes à Haut Potentiel ».

² Issu de « *Les enfants et les adolescents à haut potentiel* », Rapport intermédiaire de la recherche-action inter universitaire (FUNDP, UCL, ULB, ULg, UMH), Ministère de la Communauté française de Belgique, 28 février 2001.

dégagées, certaines mesures ont pu être mises en place. D'autres cependant sont encore sans réponse.

Les différentes rencontres réalisées au cours de ces années, tant auprès des jeunes que des professionnels, amènent chacune leur pierre à l'édifice de la compréhension mais sont également source de nouveaux questionnements. Clairement inscrite dans un processus de recherche-action³, chaque étape de recherche théorique et conceptuelle conduit donc à des actions qui elles-mêmes mènent à de nouvelles recherches. Les chercheurs travaillent ainsi dans un processus dynamique permettant les démarches scientifiques et le travail sur le terrain, l'un nourrissant l'autre et vice versa.

Conception de l'intelligence, fonctionnement mental voire cérébral, stratégies d'apprentissages, fonctionnement du système scolaire, développement affectif, valeurs prépondérantes de nos sociétés occidentales sont autant de domaines internes et externes au jeune qui sont questionnés par cette recherche.

Trois années se sont écoulées depuis la rédaction du second rapport. Aujourd'hui, il importe de dresser le bilan des différentes actions menées et de rassembler en un document les différents outils réalisés. Au terme de cette quatrième année de recherche, ce rapport est également l'occasion de rendre compte de l'évolution du concept de haut potentiel et de définir à nouveau notre cadre de travail.

Pour plus de lisibilité, il sera réalisé en deux tomes. Le premier contiendra essentiellement une présentation et une analyse des différentes mesures ou outils mis en place. Le second, quant à lui, consistera en une réflexion théorique autour du concept de « haut(s) potentiel(s) » et tentera de répondre à nouveau aux différentes questions posées ci-dessus, fort des informations recueillies au cours de ces dernières années.

³ Pour une définition de ce concept, nous renvoyons le lecteur au chapitre suivant.

PARTIE I

CADRE DE LA RECHERCHE

Chapitre 1 : Principe(s) directeur(s)

1. Introduction

Dès le départ de cette recherche, la nécessité d'associer, voire d'articuler recherche et action s'est imposée.

En ayant l'objectif d'améliorer l'intégration de l'enfant, de l'adolescent à haut potentiel tant dans l'école que dans la société, la présente recherche est envisagée comme un processus mutuel d'apprentissage fondé sur des savoirs contingents. Ces savoirs sont propres à un contexte ; c'est la singularité des individus, des familles, des établissements scolaires qui est au centre de notre réflexion.

Le Réseau favorise le partage, l'échange des savoirs construits par l'ensemble des intervenants ; ce qui a orienté notre choix théorique de recherche-action et de pratique en réseau inter universitaire.

2. Processus de recherche-action

Cette recherche s'inscrit donc dans une démarche de recherche-action. Afin d'en resituer les différentes composantes, nous vous proposons une description succincte de ce concept et la pertinence de son choix dans nos travaux.

D'après Thirion (in Henry, 1997)⁴, le principe directeur d'une recherche-action consiste à s'appuyer sur les acquis d'une ou plusieurs sciences, en l'occurrence les sciences psychologiques et de l'éducation, « pour porter un diagnostic sur la situation-problème et trouver en conséquence les remèdes les plus appropriés ». En outre, la recherche-action pose le postulat que l'individu est le plus apte à définir et à comprendre ses propres besoins, à prendre en main son développement en partageant ses compétences avec ses pairs. Dans ce cadre, poser un diagnostic ne se réalise pas indépendamment des personnes

⁴ Cité dans « *Les enfants et adolescents à haut potentiel* », Rapport intermédiaire de la recherche-action inter universitaire (FUNDP, UCL, ULB, ULg, UMH), Ministère de la Communauté française de Belgique, 28 février 2001.

directement concernées par la problématique et elles sont dès lors considérées comme partenaires de la recherche.

En nous appuyant sur la typologie de Resweber (1995), nous pouvons considérer que notre travail s'est inscrit, compte tenu des situations spécifiques qui nous étaient présentées, dans une recherche-action de type diagnostic, mais aussi dans une recherche-action plutôt participative.

Lorsque nous avons privilégié la recherche-action de diagnostic, c'est qu'une situation de crise nous était décrite. Il y avait de la part des intervenants une prise de conscience de la nécessité d'une intervention curative : les chercheurs et les intervenants concernés se sont rassemblés pour analyser la situation dans l'optique de mettre en place des mesures permettant d'améliorer la situation.

Selon Resweber (1995), ce type de recherche-action suscite le changement des représentations et des habitudes.

Lorsque nous avons opté pour une recherche-action participative, c'est que la dimension curative ne se trouvait pas à l'avant-scène. L'attention s'est portée davantage sur les « jeux de rôle tenus par les acteurs sociaux » (Resweber, 1995) travaillant dans un même établissement ou préoccupés par la même question.

Dans ce type de recherche-action, le changement est « censé » surgir d'une critique et d'une redéfinition des rôles compris en termes de stratégies d'action, en retrait des statuts et des fonctions.

Tout au long de notre travail, les principes de la recherche-action ont été respectés. Dans la phase de conscientisation, du temps a été consacré à la précision du problème ainsi qu'à la pertinence d'un traitement.

Les personnes concernées ont eu la possibilité d'exprimer leurs difficultés compte-tenu de leur expérience et d'estimer l'ampleur de leur pouvoir d'intervention tant dans la prise de décisions que dans la recherche de solutions satisfaisantes en respectant la politique visée.

La présente recherche ne s'inscrit pas dans une politique élitiste mais bien dans une politique dont la visée est l'intégration harmonieuse du jeune à haut potentiel dans ses

différents milieux de vie et notamment à l'école. De plus, son inscription dans une approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1977) renforce la pertinence de notre choix méthodologique.

3. Réseau inter universitaire : Pour qui ? Pour quoi ? Pourquoi ?

Si l'on en revient au postulat de base de la recherche-action qui dit que l'individu est le plus apte à définir et à comprendre ses propres besoins, à prendre en main son développement en partageant ses compétences avec ses pairs. Si l'on admet que la recherche-action a un double projet : le changement social et la recherche. Si l'on ne réinterroge plus le fait que la recherche-action, « nouvelle inscription du chercheur dans la société » (Barbier, 1996) soit « éminemment pédagogique et politique », qu'elle sert l'éducation de l'homme citoyen soucieux d'organiser l'existence collective de la cité » (Barbier, 1996). Alors, la création d'un espace d'échange et de partage des savoirs s'impose à nous.

Le dictionnaire Larousse (1998) définit le réseau comme étant un « ensemble de lignes, de fils entrecroisés, entrelacés », « un ensemble de voies ferrées, de lignes téléphoniques, d'ordinateurs... interconnectés ».

Il donne une troisième définition qui est un « ensemble de personnes en liaison les unes avec les autres pour une action clandestine ».

Il définit le réseau numérique à intégration de service comme étant un « réseau de télécommunications qui permet d'acheminer sous forme numérique des textes, des images et des sons ».

C'est l'ensemble de ces définitions qui nous permettra de décrire le réseau inter universitaire d'écoute et d'accompagnement des enfants et des adolescents à haut potentiel.

De ces quatre définitions, nous retiendrons : entrelacement, interconnexion, liaison des uns et des autres pour une action ainsi qu'acheminement d'informations et intégration de services. Nous retrouverons ces termes au long de notre réflexion liée à la pertinence de l'existence d'un réseau inter-universitaire.

3.1. Qui constitue le réseau ?

Outre les cinq universités francophones de la Communauté française de Belgique qui ont initié ce projet, le réseau se veut être un système fluide. Toute personne porteuse de projet, d'expériences, de questionnement, d'outils, y a donc accès.

Comme on y entre librement sans contrainte, on en sort sans devoir justifier son départ, qu'il soit temporaire ou définitif. Le chapitre consacré aux projets d'établissement confirmera ce propos. Depuis la création du réseau, certains établissements scolaires ont interrompu la collaboration avec celui-ci, alors que d'autres sont venus le rejoindre récemment.

Le réseau accueille les enfants, les adolescents à haut potentiel, leurs parents, leurs enseignants, les intervenants sociaux, les thérapeutes... soucieux du développement harmonieux de ces jeunes.

Ces personnes y entrent tant pour contribuer à la construction d'un savoir que pour établir des relations sociales. Etre dans un réseau de relations est déjà synonyme de ressource.

3.2. Que met-on en réseau ?

Ce qui est mis en réseau, c'est un lieu en mouvement qui se tisse, se développe, se parcourt ; c'est du sens et une éthique selon la définition de A. Comte-Sponville (in Herber-Suffrin et Herber-Suffrin, 1992), mais c'est aussi de l'intelligence.

Mettre en réseaux des porteurs de savoirs, des savoirs, des intelligences, des relations sociales contribuent à la mise en place d'un système d'apprentissage, de formation dans l'optique d'une construction de savoirs partagés et d'une construction d'une mémoire commune (Herber-Suffrin, 2001).

3.3. Pourquoi un réseau inter universitaire ?

Le réseau inter universitaire d'écoute et d'accompagnement a pour ambition d'être reconnu en tant que réseau d'échange et de partage de savoirs.

En favorisant à la fois l'installation d'un mouvement social qui (re)crée des rapports sociaux et un mouvement de recherche intérieure (Herber-Suffrin et Herber-Suffrin, 1992), il se définit aussi comme étant un lieu de construction scientifique des savoirs.

Le développement des savoirs nécessite une construction et notamment une construction individuelle des savoirs née des expériences, des rencontres, des confrontations avec d'autres, mais aussi de l'analyse de savoirs confrontés.

Certaines personnes détiennent des richesses ignorées car jamais elles n'ont été nommées, voire repérées par quelqu'un. Se découvrir porteur de ces richesses, de ces savoirs suscite chez certains des changements fondamentaux participant à la (re)construction identitaire (individuelle, professionnelle...). Chacun peut alors prendre conscience qu'il est à la fois un « offreur » et un « demandeur » potentiel et que l'offre induit la demande et réciproquement.

La condition essentielle de l'enrichissement est l'échange et/ou le partage.

En recevant le savoir d'autrui, le partenaire s'est enrichi sans pour autant assister à l'appauvrissement du donneur qui, à son tour, bénéficiera de la richesse d'un autre intervenant. Il faut toutefois souligner que cet échange ne va pas de soi. Un réseau ne peut se constituer sans la prise en compte de freins, d'obstacles à lever. Tenir compte des peurs des uns, des ambitions des autres, de difficultés matérielles institutionnelles... nous rappelle que l'échange et le partage se conquièrent et qu'ils ont besoin de méthode, de règles.

L'échange et le partage rencontrent plusieurs avantages, ils permettent de générer de nouveaux projets, ils incitent à la création d'autres façons de vivre tout en valorisant la façon initiale. Ils facilitent les changements de représentations que l'on a de l'individu, du savoir, de la société (Herber-Suffrin et Herber-Suffrin, 1992). Ils font renaître les désirs de savoirs d'autant qu'ils favorisent les rencontres, les relations.

3.4. En conclusion...

En tissant ce réseau inter-universitaire d'écoute et d'accompagnement des enfants et des adolescents à haut potentiel, nous permettons à chacun d'accroître sa capacité et/ou sa compétence dans des domaines divers, là où le besoin est présent.

Certains y trouvent le lieu où ils repèrent, notamment, leurs savoirs et en augmentent le niveau de maîtrise. C'est là aussi qu'ils peuvent prendre conscience de leurs faiblesses et s'approprier des savoirs nouveaux. C'est aussi le lieu de création. Ils entrent dans une dynamique nouvelle par l'action et la création reliées. C'est là aussi que les résistances se lèvent et qu'ils s'autorisent à agir.

Le réseau, mode d'organisation adapté à notre temps, est donc ici appréhendé en terme d'outil. Le réseau, en réorganisation permanente, est le lieu d'articulation des énergies, des expériences, des savoirs construits.

Chapitre 2 : Contexte et historique

En 1999, Monsieur le Ministre Hazette a été interpellé à de multiples reprises par des situations de jeunes qui se trouvaient en grandes difficultés scolaires tout en ayant un potentiel important. Prenant conscience des besoins que peuvent avoir ces jeunes, il a commandité une recherche-action inter universitaire ayant pour thème « Les enfants et les adolescents surdoués »⁵ dans le but d'améliorer le vécu quotidien de ces jeunes, tant sur le plan scolaire que sur le plan relationnel.

Ce sujet étant méconnu en Belgique, la recherche a eu pour objectif premier d'établir un portrait de ces jeunes, mettant en évidence leurs particularités, leurs ressources et leurs difficultés. Ce travail s'est étalé sur deux années. Il a été supervisé par un comité de pilotage composé des membres académiques des 5 universités, des représentants des centres PMS et des représentants des différents cabinets ministériels intéressés par la question.

Un premier rapport (28 février 2001) a permis de définir le cadre de travail sur base d'une importante revue de la littérature, et un second (31 août 2001) a présenté le résultat des analyses d'un échantillon de jeunes en Communauté française. Au terme de cette première phase de recherche, plusieurs zones de besoins et/ou de difficultés ont été dégagées. Des pistes d'actions concrètes ont pu être formulées.

Les années suivantes ont été consacrées à la mise en œuvre de certains aménagements proposés. Ils se concentrent essentiellement en deux pôles :

- la création d'un réseau d'écoute et d'accompagnement des jeunes à haut potentiel, ayant pour but non seulement d'accompagner les jeunes et/ou leur famille gérant difficilement le « haut potentiel » mais aussi plus largement d'informer les professionnels du monde médical, paramédical et de l'enseignement sur les spécificités de cette thématique ;
- les aménagements scolaires qui consistent en la mise en place de projets spécifiques visant une meilleure intégration de ces jeunes au sein d'établissements volontaires.

⁵ Appellation initiale de la recherche devenant ensuite « *Les enfants et les adolescents à haut potentiel* ».

Dans ce cadre, plusieurs mesures ou outils connexes ont également vu le jour durant ces dernières années. Certains d'entre eux, telle la construction d'une grille d'identification, visent plus spécifiquement les partenaires éducatifs. D'autres, comme la création d'un portail Internet, touchent un public plus large.

Des actions d'information ou de formation ont également été menées auprès des professionnels de l'éducation et des parents. Notons encore la réalisation de différents documents : brochure d'informations, argumentaire appuyant la mise en place de dispositions légales, rédaction d'articles pour le grand public, ...

Afin de donner une vue chronologique des différentes actions et outils qui vont être présentés dans ce document, une ligne du temps reprend l'ensemble de celles-ci à la page suivante.

[Insérer ligne du temps]

Suite à cette mise en contexte, le chapitre 3 synthétisera les éléments importants (concepts et résultats) issus des deux premières années de recherche, ainsi que les différentes mesures qui ont été proposées à l'issue de la première phase de recherche. Il sera suivi de différents chapitres présentant et analysant tour à tour les différents pôles d'action des trois dernières années. Une première conclusion clôturera ce tome. Nous vous en souhaitons bonne lecture...

Chapitre 3 : Apports conceptuels initiaux

1. Introduction

En nous intéressant à la thématique du jeune à haut potentiel, nous nous sommes rapidement rendu compte de la complexité et de la grande diversité des points de vue existants en la matière. En 2000, plutôt que de tenter d'en donner une définition, nous avons opté pour la description d'un cadre de référence nuancé, composé des apports des différents auteurs de référence en Europe et Outre-Atlantique.

A l'époque, le cadre s'appuyait sur une conception ouverte de l'intelligence et sur la description d'un ensemble de traits pouvant être des composants du fonctionnement de ces jeunes. Il devait aider à mieux les comprendre par une approche de leur singularité et de leur complexité. Il avait également pour but de définir au mieux les mesures générales pouvant leur venir en aide.

A l'heure actuelle, ce cadre nous semble déjà dépassé. Notre regard critique nous pousse à envisager cette première description comme une juxtaposition de données, c'est pourquoi vous trouverez une nouvelle approche du concept de « haut(s) potentiel(s) » dans la partie conceptuelle de ce rapport (tome 2). La réflexion menée au cours des années ultérieures nous a en effet permis de l'affiner, d'y ajouter des paramètres neufs, d'en abandonner d'autres, et d'articuler ces différents éléments entre eux.

Toutefois, le cadre défini au cours des deux premières années de recherche a posé les bases de notre travail et la philosophie qui l'entoure encore aujourd'hui. Nous vous proposons donc ci-dessous d'en reprendre sommairement les différents éléments.

Tout d'abord, nous passerons en revue la méthodologie de ces deux premières années de travail. Nous résumerons les différentes données théoriques issues de la littérature. Pour une explication plus large, nous invitons le lecteur à consulter le premier rapport de recherche dont sont issues ces données.⁶

⁶ « *Les enfants et les adolescents à haut potentiel* », Rapport intermédiaire de la recherche-action inter universitaire (FUNDP, UCL, ULB, ULg, UMH), Ministère de la Communauté française de Belgique, 28 février 2001.

Par la suite, nous reprendrons, sous la forme d'un tableau, les différents résultats obtenus par l'enquête réalisée auprès d'un échantillon belge, ainsi que les principaux aménagements positifs mis en place par les familles.

L'ensemble de ces données nous permettra de mettre en évidence les éléments à prendre en considération lors d'un travail avec ce type de jeune (en ce compris la direction des mesures à mettre en place dans les différents domaines).

Nous clôturerons ce chapitre par la description des mesures proposées à l'issue de ces deux années de recherche. Le cahier des charges de nos équipes durant ces trois dernières années a intégré ces mesures sous la forme d'objectifs. Cette vue d'ensemble permettra d'envisager chacun des axes de notre travail en particulier.

2. Méthodologie

Comme nous l'avons déjà mentionné, le but premier de la recherche était d'établir un portrait des jeunes à haut potentiel en Communauté française de Belgique.

Afin d'atteindre cet objectif nous avons suivi une double démarche selon le principe de la recherche-action. D'une part, une revue de la littérature scientifique a été réalisée et des contacts avec des partenaires scientifiques étrangers ont été établis. D'autre part, des interviews de jeunes à haut potentiel habitant en Communauté française ont été réalisées afin de confronter les diverses données théoriques à un échantillon de jeunes élèves belges.

94 situations de jeunes (de 2 ans ½ à 19 ans) identifiés comme étant à haut potentiel – soit via un test de QI, soit parce que reconnus comme tels par l'ensemble de l'entourage éducatif – ont été prises en compte. Pour chaque situation, nous avons soumis un questionnaire assez complet au jeune, à sa famille, à ses parents, à ses enseignants et éventuellement aux personnes qui l'accompagnaient sur le plan thérapeutique. Rédigé en questions semi-ouvertes, il recueillait au cours de l'histoire du jeune ce qui apparaissait comme constitutif de son fonctionnement (sur les plans affectif, intellectuel, social, et scolaire) et ce, pour ses différents milieux de vie.

Une grille de traitement des réponses a permis d'identifier les caractéristiques des jeunes en distinguant particulièrement leurs ressources et leurs difficultés. Différents

aménagements mis en place pour surmonter les difficultés du jeune ont aussi été mis en évidence.

Le traitement de ces données met en exergue les caractéristiques les plus fréquemment citées. Pour plus de lisibilité, elles sont réparties en cinq champs (personne, apprentissage, famille, école et société) ; chaque champ étant ensuite fractionné en plusieurs domaines.

Par exemple : le champ « personne », reprend les domaines de l'affectivité, du développement, des compétences relationnelles et des démarches mentales. A chaque domaine, une série de caractéristiques est évoquée en terme de ressources et/ou de difficultés. Les aménagements possibles sont ensuite décrits.

Le tableau ci-dessous reprend les cinq champs et leurs domaines ainsi que quelques exemples de traits :

Tableau 1 : Les différents champs d'analyse et domaines associés

PERSONNE	Affectivité <i>Ex. gestion de la frustration</i>	Développement <i>Ex. psychomotricité</i>	Compétences relationnelles <i>Ex. aptitude à communiquer</i>	Démarches mentales <i>Ex. créativité</i>
APPRENTISSAGE	Contenus d'apprentissage <i>Ex. artistique, informatique, scientifique</i>		Démarches d'apprentissage <i>Ex. organisation, méthode, avidité d'apprendre</i>	
SCOLAIRE	Dynamique relationnelle au sein de l'institution scolaire <i>Ex. relation au personnel éducatif, relation à l'institution, relation aux pairs</i>			
FAMILLE	Analyse de la dynamique familiale et des relations entre ses différents membres <i>Ex. relation au père ou à la mère, niveau d'exigence, relation à la fratrie</i>			
SOCIETE	Activités scolaires réalisées <i>Ex. ludiques, sportives, associatives</i>		Dynamique rel. lors des activités <i>Ex. relation à l'adulte, aux pairs</i>	

3. Définition d'un cadre de référence

Dès 2000, l'équipe de recherche a constitué un cadre référentiel basé sur des éléments issus de la littérature. Suivent, en résumé, les données les plus saillantes que l'on peut retrouver dans le premier rapport.

3.1. Une conception ouverte et plurielle de l'intelligence

Les conceptions de l'intelligence qui guident cette recherche sont celles de Gardner et Sternberg.

Gardner (1996) propose un modèle de l'intelligence multiple, permettant de l'envisager comme un ensemble de capacités diverses. Il décrit donc huit formes d'intelligences (intelligence logico-mathématique, intelligence musicale, intelligence intrapersonnelle, ...) qu'il considère comme présentes chez toute personne, mais développées à des degrés divers.

Sternberg (1997), quant à lui, a développé un modèle triarchique de l'intelligence en différenciant les stratégies cognitives fondamentales en trois sous-groupes (analyse, synthétisation, mise en œuvre) et a envisagé les caractéristiques de l'expertise selon ce modèle.

Ces deux conceptions ont été choisies pour leur ouverture et leur vision plus large de l'intelligence. Elles permettent, en effet, de considérer le jeune dans la globalité de son fonctionnement en se centrant sur ses forces, ses faiblesses et ses besoins. Elles envisagent également l'intelligence comme le fruit de l'hérédité et de l'apprentissage, soumise à l'histoire de vie de chaque individu.

3.2. La présence de facteurs motivationnels et sociaux

Un certain nombre d'auteurs s'accordent à dire que le haut potentiel est également le fruit de facteurs motivationnels et sociaux (Cloutier et Renaud, 1990). Pour cerner ceux-ci, ces différentes dimensions sont également à examiner.

3.3. La mise à mal de certains préjugés

Au début du siècle, certaines études de Terman (1925, 1945, 1959) affirmaient que ces jeunes présentaient un développement physique et une santé supérieure dès la naissance. Bien qu'une série de ces croyances soit aujourd'hui révolue, les jeunes à haut potentiel sont encore souvent représentés comme des enfants prodiges, doués de dons innés exceptionnels et ne présentant aucune faille.

Afin de rétablir certains préjugés, il semble utile de préciser que ces jeunes ne sont pas des prodiges et sont rarement doués en tout. Ils sont également à distinguer de jeunes surstimulés par leurs parents qui réussissent brillamment leur scolarité à force d'apprentissage (Marcelli, 1997). Certains jeunes à haut potentiel se trouvent d'ailleurs en décrochage scolaire et les domaines d'excellence de ces jeunes ne rejoignent pas forcément les domaines scolaires (Gardner, 1996). Enfin, il est important de mentionner la présence de ces jeunes dans toutes les classes sociales de la population (Pelsser, 1989).

3.4. Quelques traits psychologiques

Selon C. Jankech, psychologue clinicienne rencontrée à Lausanne, ces enfants présentent lorsqu'ils sont jeunes un profil psychologique particulier. Très vifs dès la naissance, ils se montrent réactifs vis-à-vis de l'environnement et recherchent l'interaction avec l'adulte.

Ils présentent également de façon spontanée un bouillonnement intérieur et se montrent plus rapides que les enfants du même âge lors de la réalisation de l'apprentissage. Ils atteignent assez vite un niveau d'abstraction élevé et présentent un décalage entre l'âge chronologique, la maturité affective, la maturation biologique et le niveau intellectuel (Terrassier, 1989). Enfin, ils présentent rarement des troubles moteurs.

Outre ces informations, d'autres auteurs relèvent encore des traits particuliers. Winner (2000) relate notamment leur soif d'apprentissage et de maîtrise. Adda (1999) met en évidence leur sens de l'humour particulièrement développé et Prot (1997), intervenante formatrice, souligne la finesse et la particularité de celui-ci. Adda (1999) mentionne encore leur sang froid étonnant dans les situations d'urgence et leur démarrage rapide dans la vie (naissance prématurée de quelques jours et apprentissages précoces). Goïame-d'Eaubonne (1997) constate, quant à lui, une apparition plus ou moins précoce du langage et une habileté remarquable à ce niveau. Winner (2000) souligne également la richesse de leur vocabulaire.

Sur le plan affectif, ces jeunes présentent proportionnellement un plus grand besoin d'être sécurisés. Goïame-d'Eaubonne (1997) lie ce besoin à leur perception développée de la réalité du monde qui les entoure et leur hypersensibilité à l'injustice.

Selon Jankech (2000), ils présentent également une hypersensibilité généralisée et une lucidité embarrassante. Ils sont perfectionnistes, supportent mal l'échec et gèrent

difficilement la frustration. Ils gèrent aussi difficilement les pulsions et l'agressivité et ont dès lors souvent recours à des mécanismes de défense tels que l'intellectualisation et la rationalisation lors d'émergences pulsionnelles. L'ensemble de ces caractéristiques pousse un certain nombre d'auteurs à parler pour ces jeunes d'over-excitabilité (Piechowsky, 1997) ou de « trop plein » généralisé (Piirto, 1994 ; Silverman, 1993 ; Tolan, 1985).

Enfin, ces jeunes peuvent présenter un certain goût pour la solitude (Pelsser, 1989) et ce, d'autant plus que leur potentiel est important (Merchat et Chaumont, 2000). Ils semblent, en effet, présenter une vie émotionnelle particulièrement intense, mais partagent peu leurs sentiments ce qui a pour effet d'augmenter encore leur sensibilité. Cette intensité émotionnelle s'associe le plus souvent à des habiletés créatrices et à une imagination débordante.

3.5. Les aspects relationnels et sociaux

Au niveau familial, certains auteurs ont pu mettre en évidence une dynamique particulière. En effet, ces enfants sont très gratifiants pour leurs parents dans les premières années de la vie. Bébés épanouis, heureux de découvrir, progressant sans cesse, ils font la joie de ceux-ci. Cette situation idyllique peut cependant rapidement se dégrader. La différence de cet enfant, vite pointée du doigt par les différents intervenants extérieurs, peut en effet mettre les parents en situation de doute sur leur propre compétence d'éducateurs et créer un climat de tension néfaste à l'harmonie familiale (Adda, 1999).

Par ailleurs, les demandes et les interrogations constantes des jeunes à haut potentiel peuvent parfois être lourdes et épuisantes. Enfin, l'enfant à haut potentiel présente un décalage important entre ses raisonnements intellectuels et ses demandes affectives. Les parents peuvent être désarçonnés par un enfant capable de comprendre des systèmes complexes mais incapables d'adapter une attitude affective équivalente. Il leur est donc parfois difficile de gérer et d'adapter leur niveau d'exigence. De même, certains parents, éblouis par les facilités intellectuelles de leur enfant, ont parfois tendance à le cantonner dans ce domaine et à le surcharger d'activités visant ce potentiel et à exiger des résultats voire une excellence.

Pourtant, l'équilibre familial joue un grand rôle pour l'épanouissement affectif de l'enfant à haut potentiel. Gerin (2000) décrit le rôle de la famille en trois pôles permettant au jeune de s'épanouir dans sa globalité : stimulation, reconnaissance et guidance.

Au niveau social, plusieurs auteurs mentionnent des difficultés importantes. Présentant un décalage au niveau des processus mentaux et des centres d'intérêts, les jeunes à haut potentiel sont, en effet, souvent perçus comme « bizarres » par leur groupe de pairs (Terrassier et Gouillon, 1999). Pour faire face à ces difficultés d'intégration, certains auteurs considèrent qu'il est important que l'enfant puisse fréquenter d'autres jeunes à haut potentiel (Coriat, 1987). Cependant, peu d'entre eux prônent encore aujourd'hui le regroupement de ces jeunes dans des classes spécialisées.

Leur sens aigu de la justice et leur refus de l'autorité d'état est également la source de difficultés dans leurs relations avec le corps enseignant et l'institution scolaire.

3.6. Le niveau des apprentissages

Les enfants à haut potentiel se différencient également des autres jeunes par leur manière d'apprendre. Certains auteurs tels que Winner (2000) les qualifient d'autodidactes, dotés d'une grande autonomie dans l'apprentissage. Cette autonomie leur permet de faire face à leur avidité d'apprendre, présente dès le début de leur vie (Winner, 1997 ; Freeman, 1991) et mène souvent à des apprentissages précoces dans les domaines symboliques tels que la lecture, le langage ou l'écriture.

Il est à noter que les jeunes à haut potentiel présentent également des centres d'intérêt particuliers. Ils montrent notamment très tôt un engouement pour les réflexions à caractère métaphysique et pour les thèmes dont les limites sont inaccessibles. Ils résistent ou évitent les activités systématiques et/ou répétitives (Goïame-d'Eaubonne, 1997). Selon Prot (1997), ils préfèrent de loin les démarches de recherche, ce qui les rend parfois démunis dans la réalisation et l'organisation des activités quotidiennes.

Enfin, Tolan (1985) décrit le mode de pensée particulier de ces jeunes : un apprentissage intuitif, global, synthétique, réalisé par immersion et sans étapes ni référence à un modèle prédéfini.

Ce fonctionnement a de multiples conséquences

- positives : il permet l'émergence d'une pensée originale et créatrice (Silverman, 1993), un traitement de l'information en profondeur, ...
- négatives : il peut handicaper le jeune dans sa scolarité ; le fonctionnement de l'école étant loin de privilégier ce fonctionnement de pensée.

Le rapport particulier de ces jeunes à l'apprentissage les place donc régulièrement dans un rapport difficile vis-à-vis de l'institution scolaire. Se trouvant dans un contexte d'apprentissage peu stimulant à leurs yeux, ou exploitant trop peu leur potentiel, ces jeunes peuvent développer plusieurs types de réactions :

- certains adoptent des stratégies d'évitement et se conforment au système investissant leur énergie dans des activités extra-scolaires ;
- d'autres acceptant difficilement le système développent des comportements indisciplinés voire provocants envers leur professeur ;
- plus encore, certains développent une opposition au système et décrochent.

Selon Coriat (1987), ces jeunes s'adaptant difficilement aux méthodes scolaires n'obtiennent alors que des résultats faibles ou moyens et ce, malgré leur potentiel. Les réactions de rejet ou d'ouverture du système seront à cet égard d'une importance capitale car elles engendreront soit une adaptation avec des moments d'ennui soit l'exclusion et, en définitive, le décrochage.

4. Données issues de l'analyse d'un échantillon belge

Nous résumons ici les résultats se trouvant dans le rapport du 31 août 2001. Les tableaux ci-dessous reprennent les différents traits qui ont été mis en évidence par l'analyse des données issues de l'enquête réalisée auprès de 94 jeunes en Communauté française. Pour plus de lisibilité et en référence avec la méthodologie utilisée lors de la recherche, nous présentons les différents résultats obtenus par champ en distinguant les caractéristiques prépondérantes mentionnées en terme de ressources ou de difficultés⁷.

Ces données rejoignent généralement les différentes descriptions issues de la littérature, même si quelques différences sont parfois à noter. Dans le champ de la famille par exemple, aucune difficulté n'est évoquée, ce qui s'éloigne des différents constats généralement réalisés.

Tableau 2 : Analyse des traits saillants par champ et par domaine

⁷ Nous ne pouvons reprendre ici l'ensemble des résultats. Toutefois, les analyses réalisées sont disponibles dans « *Les enfants et les adolescents à haut potentiel* », Rapport final de la recherche-action inter universitaire (FUNDP, UCL, ULB, ULg, UMH), Ministère de la Communauté française de Belgique, 31 août 2001.

		RESSOURCE	DIFFICULTE
PERSONNE	Affectivité		<ul style="list-style-type: none"> - Gestion des émotions - Intolérance à la frustration - Gestion de l'anxiété - Gestion de l'identification - Humeur instable
	Développement	<ul style="list-style-type: none"> - Développement précoce et élaboré du langage - Bon développement de la psychomotricité 	<ul style="list-style-type: none"> - Dyssynchronie interne - Santé fragile
	Compétences relationnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Capacités de communication - Fait preuve d'autonomie 	<ul style="list-style-type: none"> - Solitude, isolement, repli sur soi - Rapport à l'autorité
	Démarches mentales	<ul style="list-style-type: none"> - Créativité - Maniement de l'humour - Réflexivité - Mobilisation, intérêts variés 	
APPRENTISSAGE	Démarches d'apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> - Vitesse, rapidité - Capacités de mémorisation - Aime la complexité - Possibilité de concentration - Avidité d'apprendre - Esprit de recherche 	<ul style="list-style-type: none"> - Organisation, méthode
	Contenus d'apprentissages	Facilités d'apprentissages dans les domaines : <ul style="list-style-type: none"> - Lecture - Mathématiques - Sciences - Informatique - Langues - Orientation spatiale - Activités artistiques 	
		Ecriture et motricité fine évoquées à la fois comme ressource et difficulté	
FAMILLE		- Soutien parental	
		- Niveau d'exigence familial évoqué à la fois comme ressource et difficulté	
ECOLE		- Rapport à l'apprentissage	- Rapport à l'institution
		Evoquées à la fois comme ressource et comme difficultés : <ul style="list-style-type: none"> - Relation au personnel éducatif - Relation aux pairs 	
SOCIETE		<ul style="list-style-type: none"> - Participation aux activités extrascolaires - Relation avec les adultes 	- Rapport aux structures sociales

Si elle confirme globalement les données de la littérature, cette présentation plus visuelle permet de mettre en évidence la grande disparité existante entre les différents domaines de fonctionnement. En effet, certains domaines comme les démarches mentales ou les contenus d'apprentissage sont uniquement considérés comme des ressources alors que le domaine affectif ne présente que des caractéristiques évoquées en terme de difficultés. Ces différents constats éclaireront la lecture du point suivant, nous aidant à mieux cerner les différentes zones de fonctionnements à prendre en considération lors de la rencontre de ces jeunes.

Les aménagements proposés par les familles ont également été décrits par champ et en fonction du degré de scolarisation de l'enfant (maternel – primaire - secondaire). Ils sont extrêmement diversifiés et sont le témoignage de l'ingéniosité qui est souvent déployée par l'entourage de ces jeunes. Nous ne pourrions donc en réaliser une liste exhaustive, toutefois quelques-uns méritent d'être mentionnés :

- pour bon nombre de situations rencontrées, l'identification du haut potentiel s'est avérée constructive pour les jeunes en souffrance ;
- la présence d'une information et d'un accompagnement du jeune et de son entourage par un professionnel au fait de la problématique était mentionnée comme un soutien important ;
- sur le plan scolaire, des aménagements comme l'accélération, l'inscription dans un établissement ayant recours à une pédagogie plus participative et différenciée s'étaient révélés efficaces ;
- la participation à des activités parascolaires ainsi que la rencontre d'autres jeunes présentant un haut potentiel semblaient également donner des résultats positifs.

5. Conclusions et mesures prescrites

Ces différentes données nous décrivent un portrait nuancé de ces jeunes.

Sur le plan affectif, les différents auteurs et les résultats de l'enquête nous montrent qu'ils peuvent présenter une forme de fragilité qu'il est nécessaire de prendre en considération. Dans ce cadre, le soutien de la famille semble être un élément capital pour l'équilibre de ces jeunes. Or, la présence de ce type de jeune est décrite comme un élément fragilisant l'équilibre de la structure familiale.

Sur le plan des apprentissages par contre, ces jeunes disposent d'une quantité importante de ressources que leurs démarches mentales viennent encore renforcer. Leurs processus d'encodage performants et leur manière originale de traiter les différentes informations leur permettent à la fois d'atteindre un niveau d'expertise dans des domaines divers, mais aussi d'avoir des idées novatrices et des possibilités créatives. Cependant, la littérature et les expériences des jeunes nous décrivent comment ces différents atouts peuvent devenir gênants dans le système scolaire traditionnel. En effet, l'attrait pour la complexité, le fonctionnement de pensée global et intuitif, l'esprit critique et créatif sont des caractéristiques peu valorisées en pratique dans l'enseignement. Ces jeunes y sont donc souvent perçus comme des éléments perturbateurs pour le système scolaire et le fonctionnement homogène du groupe classe. L'incompréhension qui en résulte ne peut alors que renforcer ou mettre en évidence des difficultés affectives et relationnelles, sources de mal-être et de souffrance.

Enfin, dans le domaine des relations sociales, ces jeunes disposent de certaines ressources en matière de communication et sont preneurs de découvertes en tout genre. Mais, leur sens de la justice, leur esprit critique ou leur perfectionnisme rendent parfois difficiles les relations avec leurs pairs ou avec les structures scolaires.

Pour les enfants ou adolescents à haut potentiel qui ne peuvent trouver en eux (ou dans leur environnement familial ou scolaire) des ressources suffisantes à leur différence, il s'est avéré impératif d'aménager des solutions multiples d'aide et de soutien pour surmonter leurs difficultés à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Plusieurs lignes de conduite théoriques, issues d'expériences et de dispositifs à l'étranger ont ainsi été dégagées.

L'identification semble être une aide efficace. Dans bien des situations, elle sert de levier à divers aménagements au niveau familial et scolaire et permet au jeune de se rassurer et de donner un sens à ses difficultés. Cependant, elle reste une démarche délicate dans ses objectifs et ses conséquences.

Dès le départ, nos équipes ont donc mis en évidence la nécessité d'aller au-delà des tests et de recourir à une évaluation globale et contextualisée. Il existe différents outils standardisés qui peuvent aider à cette identification (échelles de Weschler, tests de QI divers) mais ils sont insuffisants pour rendre compte de la complexité de la situation du haut potentiel. Différents domaines tels la créativité ou le fonctionnement affectif sont également à prendre en considération.

Une identification ne peut donc se réaliser que dans le cadre d'un bilan psychologique complet. Dans la perspective d'une conception multiple de l'intelligence, il peut également être utile d'observer l'enfant en résolution de problème, de connaître ses modes d'apprentissage ou d'obtenir des renseignements sur ses réactions face aux différents domaines d'apprentissages proposés. Cette prise de position requiert la participation des différents acteurs de l'éducation du jeune. Associer l'école, la famille et les personnes de référence pour l'enfant est donc important.

Par l'ensemble de ces approches, ouvertes et variées, il s'agit de développer un sentiment d'appartenance et de compréhension d'une situation plutôt que de poser une étiquette⁸.

Sur le plan affectif et social, aider ces jeunes à prendre conscience de leur fonctionnement, de leurs grands besoins affectifs s'avère primordial. Un accompagnement sur ce plan leur permet de mieux se connaître mais aussi, selon Webb, Meckstroth et Tolan (1994), de découvrir le fonctionnement des autres et de comprendre le monde à leur façon. Le développement de cette empathie leur donne ensuite la possibilité de mieux trouver leur place au sein d'une communauté hétérogène.

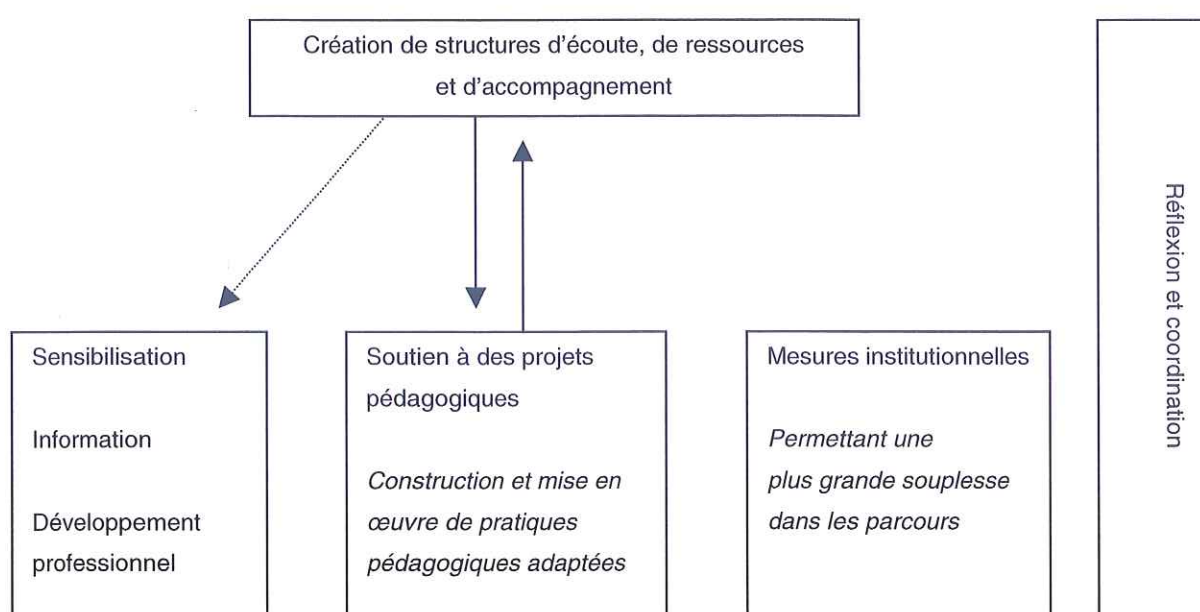
Au niveau de l'apprentissage, plusieurs pistes ont été envisagées :

- la première consiste plutôt en une philosophie de projet et vise, tout comme pour les jeunes en difficultés d'apprentissage, à s'appuyer sur les ressources de ces jeunes (Baum, 1990) ;
- la seconde propose la mise en place d'un environnement nourrissant et stimulant intellectuellement. Pour cela plusieurs actions pédagogiques peuvent être envisagées, il est même recommandé que les méthodes soient variées. Certaines semblent particulièrement bien convenir aux jeunes à haut potentiel : l'apprentissage coopératif (Wilson, 2000), le développement de projet de services (Deslile, 1997), la mise en place d'ateliers de type philosophique (Deslile, 1997), la réalisation d'activités culturelles (Zakhartchouk, 1999), les activités stimulant la créativité (Daniels, 1997). En dehors des classes, la mise en place du counselling (Colangelo, 1997) ou du mentorat s'avère également être intéressante.

⁸ Ces démarches ont été mises en place durant les années de recherches et nous permettent aujourd'hui de décrire un cadre pour la démarche d'identification du haut potentiel. Ce cadre sera décrit dans le 2^{ème} tome de ce rapport.

Chacune de ces mesures se met en place à des degrés différents : un professeur peut réaliser une adaptation au sein de sa pratique en classe mais certaines mesures demandent des changements plus généralisés des pratiques voire parfois une intervention institutionnelle ; c'est pourquoi il est important de prévoir l'intervention des différents acteurs de l'enseignement dans les projets d'aide mis en place.

Sur base de ces pistes théoriques, différentes propositions d'actions concrètes ont été déposées et données en recommandation au Gouvernement. Quatre types de mesures ont été préconisées, interdépendantes et complémentaires les unes des autres. Le schéma ci-dessous donne un aperçu général de celles-ci :



➤ La première mesure visait la mise en place de structures d'écoute, de ressources et d'accompagnements des jeunes, de leurs parents et des différents acteurs de l'éducation confrontés à la problématique. Les missions de celles-ci seraient multiples mais répondraient principalement au besoin d'accueil, d'identification ou d'accompagnement du jeune dans une meilleure connaissance de soi. Indépendantes des autres organismes de fonctionnement, ces structures joueraient également un rôle d'interface entre les différents acteurs participant au développement du jeune.

➤ La seconde consistait en la réalisation d'actions de sensibilisation, d'information et de développement professionnel dans le domaine du haut potentiel. Les différents partenaires du monde de l'éducation ont en effet manifesté leur manque d'information ou de moyens pour faire face à l'intégration ou à la prise en charge de ces jeunes au quotidien. Dans ce cadre, il s'agissait de mettre en place des possibilités de formations à plusieurs

niveaux. Pour cela, certaines formes de diffusion et d'action devaient être privilégiées : diffusions de brochure d'information, réalisation d'un site Internet de références, création de groupes d'échange de pratique destinés aux parents, aux enseignants, etc. et enfin, des actions en terme de formation initiale et continuée des différents intervenants destinés à prendre ces jeunes en charge.

➤ Une troisième mesure proposait le soutien à la mise en place de projets pédagogiques spécifiques. Comme nous l'avons mentionné ci-dessus, il existe une multiplicité de mesures pédagogiques qui peuvent aider ces jeunes à mieux s'intégrer dans l'école. Chaque école ayant son fonctionnement et son projet pédagogique propres, il était impossible de définir avec précision la mise en place d'un projet type. Le projet déposé devait cependant être une volonté du chef de l'établissement et de l'équipe éducative et s'inscrire dans une optique intégrative. Cette dernière condition devait permettre au jeune de mieux trouver sa place au sein d'une hétérogénéité et donner la possibilité aux autres jeunes de l'école de bénéficier des activités mises en place sur le plan pédagogique. Concrètement, cette mesure de soutien visait à apporter aux écoles désireuses de s'investir dans ce projet un accompagnement de personnes extérieures, connaissant bien la problématique et si possible un soutien logistique en terme de ressource humaine supplémentaire.

➤ Enfin, un quatrième axe préconisait la mise en place de mesures institutionnelles permettant une plus grande souplesse dans les parcours scolaires. En effet, outre l'enrichissement réalisé grâce aux projets pédagogiques, d'autres mesures ont été proposées telles que l'adaptation et l'accélération du cursus scolaire. Malgré ses limites et ses risques, ce type d'aménagement s'avère parfois être la solution la plus appropriée pour le jeune. Via la définition d'un cadre strict permettant d'éviter au maximum les dérives, il s'agissait ainsi de préconiser la modification de certains textes de loi dans le but d'assouplir la réglementation en vigueur.

Ces quatre axes de travail complémentaires les uns des autres devaient, de plus, être transversalement supervisés par une instance de réflexion et de coordination. Cette instance devait être composée des représentants des différents partenaires afin d'assurer au mieux la cohérence des dispositions et la mise en œuvre des différentes mesures.

Rappelons que ces mesures ont été proposées au bout des deux premières années de recherche. Au cours des chapitres suivants, nous verrons comment chacun de ces axes a été pris en compte dans la suite de la recherche-action.

PARTIE II

ACTIONS MENEES

Chapitre 1 : Réseau inter universitaire d'écoute et d'accompagnement des jeunes à haut potentiel

1. Introduction

Mis en place en juin 2002, le Réseau de recherche inter universitaire « Ecoute et accompagnement des jeunes à haut potentiel » est composé de cinq lieux d'accueil, créés dans chacune des cinq universités de la Communauté française participant à la recherche-action « Enfants et adolescents à haut potentiel » commanditée par le Ministère de l'enseignement secondaire et spécial. Les équipes universitaires qui constituent ce réseau sont composées de psychologues et psychopédagogues.

2. Description des missions du Réseau inter universitaire

Ce réseau, de par sa nature particulière, a une triple fonction :

- une fonction de service à la communauté par le biais de l'accueil et de l'information de toute personne rencontrant une question ou une difficulté en rapport avec le haut potentiel, sans être cependant le relais des diverses associations existantes ;
- une fonction de recherche et de développement par la construction et la diffusion d'un savoir et d'une expertise dans le domaine du haut potentiel ;
- une fonction ressource quant à la thématique du haut potentiel, à l'interface du service à la communauté et de la recherche scientifique.

2.1. Dans son aspect de service à la communauté, le Réseau a pour fonctions...

2.1.1. L'information concernant la problématique du haut potentiel

Toute personne confrontée à la problématique du haut potentiel (enfants, adolescents, parents, enseignants, éducateurs, paramédicaux, médecins, ...) qui désire

recevoir des informations peut s'adresser au réseau. Dans la mesure du possible, celui-ci tente de lui fournir les réponses ou les références adéquates.

Ces informations peuvent être de natures multiples :

- Informations générales : Des informations générales concernant la problématique elle-même peuvent être obtenues via le réseau. Selon les situations, les personnes peuvent être orientées vers la lecture des différents documents réalisés dans le cadre de la recherche-action.
- Informations pédagogiques : Ces informations sont plus particulièrement destinées aux enseignants ou aux éducateurs qui désirent obtenir de l'aide ou des références afin de mieux cerner la problématique du haut potentiel, et/ou adapter leur mode de fonctionnement en vue d'une meilleure intégration du jeune.

Des informations concernant les écoles et leurs projets peuvent également être transmises aux parents. Ceux-ci peuvent ainsi choisir au mieux l'établissement qui correspond aux besoins de leur enfant. Ces renseignements portent sur les écoles qui ont développé un projet relatif au haut potentiel ou sur toute école de la région ayant développé une initiative pédagogique originale, pouvant être épanouissante pour le jeune à haut potentiel.

- Informations professionnelles : Les parents peuvent obtenir des coordonnées de professionnels à l'écoute de la problématique du jeune à haut potentiel (logopèdes, psychologues, psychomotriciens, ...).
- Informations extrascolaires : Les ressources d'activités extrascolaires organisées dans la région au niveau sportif et culturel, des possibilités de partenariat entre école et milieu culturel sont rassemblées et mises à disposition selon la demande.
- ...

2.1.2. L'écoute et l'analyse des demandes

Les psychologues du réseau sont disponibles à l'écoute des enfants ou adolescents à haut potentiel en souffrance ainsi que de leur entourage éducatif (parents, professeurs, éducateurs, ...). Dans le cadre de cette première écoute, leur demande est analysée.

La variété des situations rencontrées rend en effet impossible la mise en place de démarches psychopédagogiques standards. Dans ce sens, l'équipe peut, si elle le juge adéquat et en accord avec la famille, réaliser une investigation psychologique et socio pédagogique adaptée. Elle peut également, le cas échéant, rencontrer un ou plusieurs intervenants de l'entourage éducatif du jeune afin de prendre en compte la globalité de la demande.

2.1.3. L'accompagnement pédagogique

Lorsque le jeune à haut potentiel est en difficulté et/ou en souffrance sur le plan scolaire, il est parfois nécessaire de mettre en place un accompagnement pédagogique temporaire. Cet accompagnement peut alors prendre la forme :

- d'une rencontre avec les partenaires du milieu scolaire actuel de l'enfant,
- d'une aide dans la réorientation de l'enfant.

Lorsque les différents partenaires éducatifs (parents, enseignants, C.P.M.S.) sont d'accord de s'y investir, on peut escompter trouver des solutions pédagogiques adaptées à l'enfant au sein de son établissement. Les équipes du réseau peuvent, dans ce cas, chercher des solutions avec ces différents partenaires et les soutenir dans la mise en œuvre de celles-ci. Elles peuvent également mettre ces partenaires en contact avec d'autres personnes réalisant le même type de démarches.

Si l'enfant est en rupture totale avec son milieu scolaire, une réorientation vers un établissement plus adapté au jeune peut être envisagée et préparée avec les parents. Une rencontre avec les nouveaux partenaires éducatifs peut également être réalisée.

2.1.4. Le suivi familial

Un enfant à haut potentiel en souffrance peut parfois manifester son mal-être au sein du noyau familial. Sans présenter de problèmes majeurs, il arrive que certaines familles aient besoin d'être accompagnées dans les difficultés qu'elles rencontrent à ce niveau. Dans ce cadre, les équipes du réseau peuvent réfléchir avec elles afin d'envisager certains aménagements éducatifs ou familiaux. Elles peuvent également proposer à ces familles un suivi ponctuel afin d'envisager avec celles-ci la pertinence de ces aménagements.

2.1.5. Le suivi individuel et/ou l'orientation vers un suivi thérapeutique

Il est possible que certaines situations demandent une intervention thérapeutique. Il arrive également que des troubles associés soient mis en lumière lors de la réalisation d'un bilan. Ces troubles peuvent demander, par exemple, une prise en charge logopédique, psychomotrice ou en thérapie de développement.

Le réseau ne prend pas en charge ces suivis. Cependant, il accompagne le jeune et/ou sa famille dans sa recherche des personnes qui pourront le réaliser. Il transmet à ces personnes les informations utiles à la suite de la prise en charge. Par ailleurs, il peut rester un lieu de référence et d'accompagnement du jeune dans son cheminement personnel.

2.1.6. Les collaborations

Le réseau cherche et développe les contacts avec les centres PMS et les établissements scolaires en vue d'un travail de partenariat. Dans le respect des missions propres aux uns et aux autres, le réseau se concerta et collabore avec tous les partenaires éducatifs, thérapeutiques, sociaux et médicaux.

Par sa configuration particulière, le réseau reste un lieu neutre. Il peut prendre un rôle de médiateur si cela est nécessaire. Il n'assiste pas aux prises de décision, dans le cadre scolaire mais peut être consulté si le conseil de classe le désire.

2.2. Dans son aspect de recherche et de développement, le réseau a pour fonction la construction d'un savoir et d'une expertise dans le domaine du haut potentiel

2.2.1. La réalisation d'un recueil d'informations concernant le haut potentiel et sa prise en charge

L'ensemble des cinq universités possède déjà des ressources non négligeables sur le plan théorique. Il s'agit néanmoins de poursuivre l'investigation de la littérature ainsi que la collecte d'expériences ou de mesures appliquées à l'étranger afin d'en inférer des convergences et divergences quant à leurs implications. Une recherche de fond, spécialement dans le domaine pédagogique, doit encore être poursuivie.

C'est au départ des différentes fonctions du service à la communauté et des questions qu'elles amènent que les secteurs de recherche sont définis et investigués. Toute réponse à une question de recherche a pour ambition la visée du développement de l'individu. Les questions étudiées relèvent des domaines psychologiques et pédagogiques. Elles pourront faire l'objet de publications scientifiques diverses. La réflexion au niveau thérapeutique, voire médical est prise en compte par des partenaires extérieurs mais non exclue.

2.2.2. Les informations recueillies sont diffusées de manière à ce que les personnes concernées puissent se les réapproprier

Le support de ces informations se veut varié et les accès diversifiés (Internet, brochures d'information, articles de presse scientifique ou non, conférences, colloques, congrès). Par ailleurs, les résultats des travaux réalisés sont ou seront transmis aux décideurs politiques. Ils pourront être à la base de l'installation de nouvelles mesures institutionnelles.

2.2.3. La collaboration avec les Hautes écoles et Universités

Afin de veiller au maintien de ces fonctions de recherche et de leur garantir une rigueur scientifique, le réseau s'inscrit pour cet aspect, au sein des cinq universités francophones du pays.

Il mène également un travail de collaboration avec différentes Hautes écoles, en suivant les travaux des étudiants liés au haut potentiel et en réalisant à la demande des écoles des interventions ponctuelles au sein des cours.

2.2.4. La participation à la réflexion sur le sujet au niveau national et international (congrès, colloques, ...)⁹

⁹ A titre indicatif, vous trouverez les interventions réalisées par nos équipes dans les différents colloques et congrès nationaux et internationaux en annexe 1.

2.3. Dans son aspect **de ressource**, à l'interface des fonctions de service à la communauté et de recherche scientifique, le réseau a pour fonctions...

2.3.1. La rencontre des besoins de connaissance et de compréhension

Quelle que soit la personne confrontée à la question du haut potentiel (en ce compris le jeune lui-même), il apparaît fréquemment que la compréhension du phénomène reste floue, partielle et peu propice à la décentration requise pour décider d'une orientation d'action. L'abondance de la littérature, l'intérêt médiatique et les informations diffusées aujourd'hui par Internet à propos du sujet ne facilitent paradoxalement pas les choses. La diffusion d'un savoir et d'une expertise concernant le haut potentiel fait du réseau un espace de ressource(s) ouvert à tous, enfants, adolescents, parents, enseignants, professionnels des secteurs psycho-médico-sociaux, ...

Il s'agit de faire découvrir la problématique, ses différents aspects, sa variabilité, les représentations qu'elle déclenche, ... et permettre de la situer dans un champ plus vaste, la différenciation éducative. A ce niveau, c'est l'ensemble de la communauté éducative qui est concernée.

2.3.2. L'accompagnement d'équipes éducatives dans la mise en œuvre de démarches psychopédagogiques adaptées aux jeunes à haut potentiel

Au départ des demandes émanant des établissements scolaires et/ou internats intéressés, sensibilisés, confrontés à la thématique du haut potentiel, un accompagnement spécifique des intervenants peut être mis en place.

C'est en fonction des besoins affectifs, cognitifs, sociaux et de valeurs qui caractérisent ces jeunes à haut potentiel que certains courants pédagogiques peuvent être privilégiés et certains aménagements proposés.

L'accompagnement des équipes universitaires alimente la réflexion et la coordination des ressources. Ce travail peut déboucher sur un ensemble de stratégies pédagogiques intégrant les élèves dans une pédagogie adaptée avec une attention particulière aux jeunes à haut potentiel. Cette approche s'ouvre à tout élève qui le souhaite et a pour but de trouver

des aménagements efficaces intra et extrascolaires en vue de les accompagner tout au long de leur cursus scolaire.

Rappelons ici qu'il s'agit bien d'une politique d'intégration se refusant d'un quelconque principe d'élitisme car la problématique du haut potentiel concerne tous les milieux socioculturels, toutes les filières et tous les niveaux d'enseignement.

2.3.3. La diffusion interdisciplinaire (à destination des personnes directement confrontées à l'éducation des jeunes à haut potentiel)

La diffusion des tentatives de pratiques pédagogiques, la réponse aux questions les plus fréquemment posées, avec un souci d'explicitation, se révèlent être des priorités. Ces actions dépassent alors la sensibilisation et l'information pour devenir une démarche d'échange de pratiques, de réflexion autour de projets concrets, de développement de compétences spécifiques. A l'avenir, des modules de formation initiale et continuée pourraient être proposés en ce sens par les équipes universitaires.

2.3.4. La constitution progressive d'un réseau de partage de savoirs autour du haut potentiel

Le partage des savoirs et des expériences vise les différents acteurs concernés par la problématique (parents, enseignants et chefs d'établissement, centres PMS) ainsi que les autres partenaires éducatifs qui le souhaitent.

Dans ce cadre, le réseau inter universitaire est à la fois un espace de ressource, de réflexion et de coordination. En offrant au départ des lieux de paroles pour les parents, de rencontres entre enseignants, agents des CPMS, etc., ce réseau peut ensuite s'enrichir de discussions entre ces différents partenaires éducatifs possédant chacun une expérience particulière à transmettre : questions, difficultés ou préoccupations communes, retentissements positifs ou non des tentatives d'aménagements tentés pour faire face aux problèmes spécifiques de ces jeunes, ...

3. Constitution d'une base de données

Pour chaque jeune faisant appel au réseau, l'équipe réalise – en respectant la confidentialité requise quant à la diffusion des informations qu'il renferme – un rapport reprenant les différentes difficultés rencontrées et les aménagements ou solutions qui y ont été apportés.

Cette « base de données », travail commun aux cinq universités, est en cours de construction¹⁰. Après une première phase de réflexion quant au choix des champs et des données à y inclure, il s'agit maintenant de réaliser un encodage informatique minutieux et de mettre ce programme en réseau afin que chaque équipe universitaire puisse y introduire les données recueillies de façon manuscrite.

A terme, elle comprendra des informations relatives :

- à la demande formulée ;
- à l'âge, au sexe et à la situation familiale du jeune ;
- au parcours scolaire du jeune ;
- aux aspects relationnel et social ;
- aux aspects affectif, émotionnel et intrapsychique ;
- aux aspects du développement ;
- aux aspects scolaire et cognitif ;
- aux intérêts et activités extrascolaires du jeune ;
- aux interventions menées et aménagements mis en place.

Cette « base de données », constituant un apport non négligeable de données sur les aspects psychologiques et pédagogiques autour du haut potentiel, est susceptible d'être utilisée dans des recherches ou publications ultérieures. L'analyse statistique de certaines données permet aussi de mettre à l'épreuve des hypothèses émises ou de comparer les résultats obtenus par certains auteurs. Le but d'utilisation de certaines données demande à être clairement énoncé aux familles et/ou aux jeunes, ainsi qu'aux différents partenaires éducatifs qui seront impliqués lors des premières rencontres.

¹⁰ Un aperçu vous en est donné en annexe 2.

4. Quelques données chiffrées à titre illustratif

Après une description des missions remplies par le Réseau d'écoute et d'accompagnement des jeunes à haut potentiel, nous n'avons pas l'ambition de vous présenter d'une manière détaillée l'ensemble des activités réalisées. Néanmoins, les quelques données chiffrées qui suivent visent à informer le lecteur de l'ampleur des actions menées par l'équipe des chercheurs et à faire le point sur le type de public rencontré, les différentes demandes adressées, les interventions et les aménagements proposés, ...

Les données sont le reflet des situations rencontrées depuis la mise en place du Réseau, de juin 2002 jusque fin avril 2004. Les analyses chiffrées sont proposées pour l'ensemble des cinq universités. Elles sont en partie extraites de la « base de données » actuellement en cours de construction.

4.1. Demandes d'informations concernant le haut potentiel

Dans son aspect de service à la communauté, le Réseau inter universitaire rencontre des besoins d'information élevés. Cette information peut prendre concrètement de multiples formes, allant du simple envoi d'une brochure d'information à des entretiens téléphoniques plus ou moins importants, en passant par des échanges de courriels.

Vous trouverez ci-dessous un tableau récapitulatif reprenant le volume de demandes adressées à l'ensemble des universités, classées sous leurs formes les plus fréquentes. Il est évident qu'une même prise d'information peut recouvrir différents domaines.

Tableau 3 : Demandes d'informations adressées à l'ensemble du réseau inter universitaire

Echange par téléphone ou par courriel	Informations générales	<u>241</u>
	Informations pédagogiques	92
	Informations professionnelles	56
	Informations extrascolaires	32
Envoi de folder, brochures, références, ...		<u>213</u>

Le nombre total de demandes d'informations générales et d'envoi de brochures sur les deux années écoulées est significativement plus élevé que les autres types de demandes.

Nous avons néanmoins pu observer une nette diminution de ce type de demandes au fil du temps : le Réseau d'écoute et d'accompagnement des jeunes à haut potentiel semble maintenant connu du grand public – contrairement à l'année 2002 qui avait vu un effet médiatique important lors de sa création. Les demandes qui nous arrivent actuellement sont plus ciblées et plus spécifiques.

Le nombre de demandes d'informations pédagogiques et professionnelles a, pour sa part, augmenté de manière encourageante. Cette progression indique un intérêt grandissant des professionnels par rapport à la problématique et des collaborations peuvent voir le jour.

L'envoi et/ou la distribution des folder et brochures reste important mais n'a pu se faire que via la reproduction polycopiée des documents dont les stocks sont épuisés.

4.2. Informations concernant les jeunes rencontrés

Dans son aspect de recherche et de développement, le Réseau inter universitaire recueille, analyse et diffuse des informations concernant le haut potentiel et sa prise en charge.

Les premières données d'une analyse quantitative donnent des indications quant au nombre de jeunes rencontrés, quant au sexe, à l'âge et au niveau d'étude de ces jeunes mais aussi quant aux motifs les plus souvent évoqués lors de l'analyse des demandes. Le type d'interventions menées par le réseau inter universitaire s'y retrouve également.

4.2.1. Nombre total de cas

Tableau 4 : Nombre total de jeunes rencontrés dans l'ensemble du réseau inter universitaire

	Identifiés HP	Non HP	Cas limites	Total
Total	293	45	46	384
Pourcentage	76 %	12 %	12 %	100 %

Pour rappel, derrière le choix du terme « haut potentiel » se cache la volonté de prendre en compte la globalité de l'enfant et/ou du jeune en développement. Le cadre de référence adopté se veut ouvert, non strictement réduit au seul aspect intellectuel. La détermination d'un seuil de quotient intellectuel ne peut dès lors plus déterminer à elle seule du « haut potentiel » d'un jeune. La part de subjectivité introduite par d'autres éléments tels

que l'entretien d'anamnèse, le bilan psychologique ou psychopédagogique, les informations issues du parcours scolaire, les aspects motivationnels et de créativité, ... rend d'autant plus riche et complexe l'identification stricte de ces jeunes.

Le nombre restreint de cas non identifiés comme étant des jeunes à haut potentiel démontre pourtant que les demandes sont bien ciblées. Plus de 300 jeunes à haut potentiel ont ainsi consulté l'équipe du réseau inter universitaire...

4.2.2. Nombre total d'entretiens

Tableau 5 : Nombre total d'entretiens réalisés par le réseau inter universitaire de juin 2002 à avril 2004

Entretien ... par ... avec	Téléphone	Rencontre	Total
<ul style="list-style-type: none"> - familles - parents - jeunes 	542	2156	2698
Professionnels (Enseignants, directions, C.P.M.S., thérapeutes, corps médical et soignant)	309	131	440
Total	851	2287	<u>3138</u>

Le nombre élevé d'entretiens réalisés, en augmentation croissante depuis 2002, reflète une offre de services et d'apports diversifiés et consolidés par l'expertise. Pour l'ensemble du Réseau inter universitaire, les chercheurs ont mené – en moyenne – une dizaine d'entretiens par jeune. Chaque séance d'entretien dure approximativement une heure.

Là encore, les interventions peuvent être multiples et varier d'une université à l'autre en fonction de la formation professionnelle de chacun et/ou l'organisation du travail propre à chaque équipe. Ainsi, l'écoute et l'analyse d'une demande spécifique peuvent se réaliser en une séance tout comme elles peuvent demander de multiples rencontres. La réalisation d'un bilan, quant à elle, demande généralement un nombre important de rencontres. Comprenant le premier entretien, la réalisation des tests et leur interprétation, une ou plusieurs discussions avec le jeune et la remise des conclusions issues de ces différentes données, il est un des services offerts le plus coûteux en temps. Le nombre de séances nécessaires sera également plus important si un suivi familial est mis en place. De même, l'orientation vers un suivi thérapeutique demande au préalable d'être bien au clair avec les besoins et les

souhaits du jeune ce qui, dans le cadre d'une souffrance psychique qui est souvent la leur, nécessite du temps.

4.2.3. Sexe

Tableau 6 : Sexe des jeunes rencontrés dans l'ensemble du réseau inter universitaire

	Filles	Garçons	Total
Total	107	277	384
Pourcentage	28 %	72 %	100 %

A la lecture de ce tableau, force est de constater que le pourcentage de garçons rencontrés est significativement très supérieur au pourcentage de filles rencontrées dans l'ensemble du réseau inter universitaire.

Cette différence importante entre les sexes pose de nombreuses questions et hypothèses : les filles sont-elles plus scolaires que les garçons ? ; les filles ont-elles moins de difficultés ou ont-elles tendance à masquer leur différence pour entrer dans le moule ? ; les formes d'intelligence développées par les filles et les garçons sont-elles les mêmes ou sensiblement différentes ? ; la scolarité des garçons est-elle investie différemment ? ; les filles ont-elles plus de facilités pour trouver des substituts ? ; ...

Coriat (1987) relève à cet égard que les filles ont une grande diversité d'activités avec cependant des préférences différentes de celles des garçons : elles lisent beaucoup et ont des « hobbies » qu'elles cultivent dès la petite enfance. L'art et l'écriture sont en tête de liste de leurs préférences (Schaeffer, 1970).

Dans le cadre des programmes de douance proposés dans l'Alberta (Canada), les auteurs (Fox, Benbow et Perkins, 1983 ; Butler-Por, 1993 ; Eccles, 1985 ; Hollinger et Flemming, 1988 ; Kerr, 1991 ; Kramer, 1991 ; Sadker et Sadker, 1994 ; in Alberta Learning, 2002) observent également que les filles douées sont souvent sous-représentées. Cette situation peut être expliquée par des raisons multiples et complexes, notamment :

- « la diminution de la confiance en soi et une prise de conscience sociale prononcée à l'adolescence, qui font souvent en sorte que les filles ayant des possibilités élevées nient leurs dons, leurs aptitudes et leurs réalisations, et ce, afin d'être acceptées dans le cadre social ;

- la réticence à s'attaquer à de nouvelles tâches ou à prendre des risques par crainte qu'un rendement imparfait puisse mettre en évidence le concept fragile qu'elles ont de leurs aptitudes élevées ;
- (...) des préjugés sur l'image donnée aux filles dans les manuels scolaires et les illustrations. »

Au-delà de ces appuis théoriques, il nous semble intéressant de rapporter ici les propos d'une intervenante en milieu scolaire au Québec lors de la 7^{ème} Biennale Internationale de l'Education et de la Formation (Lyon, avril 2004). Son hypothèse d'une « école féminine » répondrait plus aux besoins des filles que des garçons : les moyens et les méthodes pédagogiques seraient en quelque sorte plus en adéquation avec le style d'apprentissage des filles. Les exigences de rigueur, de régularité, de soin, ... leur correspondraient mieux. D'ailleurs, les filles ne jouent-elles pas plus à « école » que les garçons ?

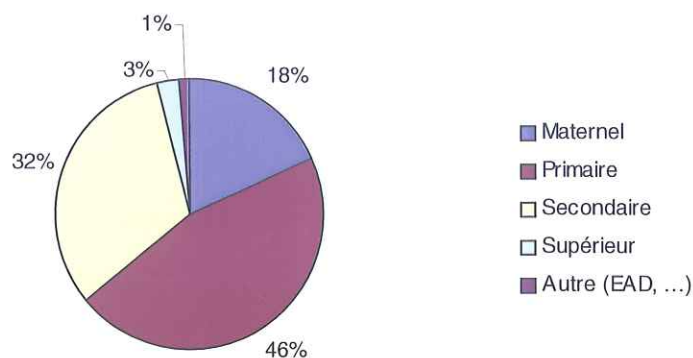
4.2.4. Age lors du premier contact

Tableau 7 : Age des jeunes rencontrés dans l'ensemble du réseau inter universitaire

	- de 5 ans	5 ans - 7 ans 11 mois	8 ans - 11 ans 11 mois	12 ans - 14 ans 11 mois	15 ans - 17 ans 11 mois	+ de 18 ans	Total
Total	38	106	116	61	48	15	384
Pourcentage	10 %	27 %	30 %	16 %	13 %	4 %	100 %
Pourcentages cumulés	10 %	37 %	67 %	83 %	96 %	100 %	100 %

La grande majorité des jeunes rencontrés dans l'ensemble du réseau inter universitaire (83 %) ont moins de 15 ans. En regroupant les deux tranches d'âge qui correspondent à la période d'adolescence (12-18 ans), il est intéressant de constater une répartition homogène d'environ 30 % de demandes par tranche de 5-8 ans, 8-12 ans et 12-18 ans. La majeure partie des demandes se répartit donc sur la période des apprentissages « forcés » et est à mettre en lien avec le niveau d'étude du public concerné.

4.3. Niveau d'étude du public concerné



Graphique 1 : Niveau d'étude des jeunes rencontrés dans l'ensemble du réseau inter universitaire

4.3.1. Enseignement maternel

Tableau 8 : Répartition des situations rencontrées dans l'enseignement maternel

	1 ^{ère} accueil	1 ^{ère} maternelle	2 ^{ème} maternelle	3 ^{ème} maternelle	Total
Total	1	12	18	39	70
Pourcentage	1 %	17 %	26 %	56 %	100 %
Pourcentages cumulés	1 %	18 %	44 %	100 %	100 %

4.3.2. Enseignement primaire

Tableau 9 : Répartition des situations rencontrées dans l'enseignement primaire

	1 ^{ère} primaire	2 ^{ème} primaire	3 ^{ème} primaire	4 ^{ème} primaire	5 ^{ème} primaire	6 ^{ème} primaire	Total
Total	40	27	27	29	28	24	175
Pourcentage	23 %	15 %	15 %	17 %	16 %	14 %	100 %
Pourcentages cumulés	23 %	38 %	53 %	70 %	86 %	100 %	100 %

4.3.3. Enseignement secondaire

Tableau 10 : Répartition des situations rencontrées dans l'enseignement secondaire

	1 ^{ère} secondaire	2 ^{ème} secondaire	3 ^{ème} secondaire	4 ^{ème} secondaire	5 ^{ème} secondaire	6 ^{ème} secondaire	Total
Total	29	24	25	25	16	5	124
Pourcentage	23 %	19 %	21 %	21 %	13 %	3 %	100 %
Pourcentages cumulés	23 %	42 %	63 %	84 %	97 %	100 %	100 %

Tenant compte de l'âge et du niveau d'étude du public concerné, les estimations chiffrées issues de la « base de données » indiquent un pourcentage élevé de jeunes enfants fréquentant l'enseignement maternel. Dans la mesure où ces situations ne révèlent pas ou peu de difficultés scolaires, psychologiques et/ou sociales, la démarche des parents est alors essentiellement préventive.

Dès la 3^{ème} maternelle et tout au long du cursus primaire, la question essentielle qui se pose est celle des aménagements scolaires possibles. Le saut de classe, pratique courante de nos jours, interpelle parents et enseignants : le choix à poser est souvent délicat et contre-balancé par des éléments de natures diverses tels que la réussite scolaire, l'épanouissement personnel, la relation aux pairs, la maturité physique et affective, etc. Il nécessite une réflexion des partenaires en présence avant et après sa mise en place éventuelle.

De manière générale, un nombre élevé de demandes émane du primaire. Plusieurs précisions et hypothèses peuvent être émises à ce sujet :

Une partie des demandes du primaire concernent les enfants de 5^{ème} et 6^{ème} année et pourraient être associées aux demandes émanant du secondaire. En effet, il s'agit de jeunes pour lesquels les parents et/ou les enseignants se questionnent ou préparent la transition vers l'enseignement secondaire. On peut supposer ici un effet positif des informations véhiculées par les différents canaux (média, presse, littérature) au niveau du haut potentiel, qui engendre une forme de prévention des difficultés pouvant survenir en secondaire.

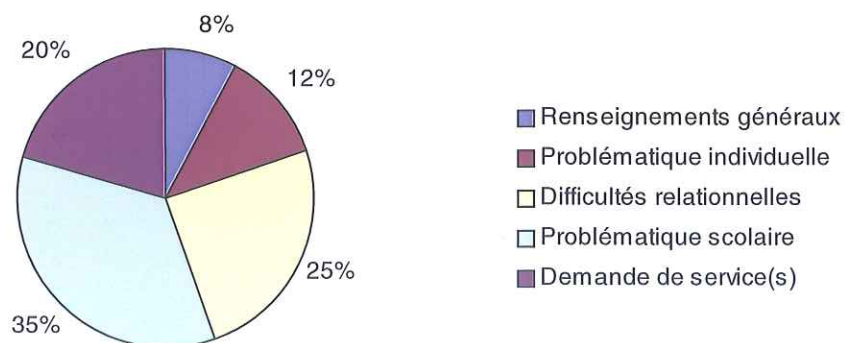
A noter aussi que les premières informations diffusées, en 2002, au sujet de la recherche ciblaient le secondaire. Progressivement, étant donné le bouche-à-oreille, les informations ont été plus largement répandues.

La proportion moindre de demandes émanant de l'enseignement secondaire pourrait être expliquée par deux facteurs : d'une part, les actions et collaborations mises en place dans le cadre de l'accompagnement des projets d'école impliquent une prise en charge du jeune au sein de l'établissement et, dans une moindre mesure, à l'extérieur ; d'autre part, le manque d'information parmi les professionnels reste important et la reconnaissance des jeunes à haut potentiel difficile.

Soulignons encore que ces constats vont dans le sens de ce qui est observé dans tous types de consultations psychologiques, psychopédagogiques ou autres : les adolescents consultent généralement moins que les enfants, les adultes et/ou les familles (opposition, refus, rejet vis-à-vis de l'aide proposée voire d'une décision pouvant émaner des parents, situations détériorées pouvant parfois occulter le haut potentiel, ...).

Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, il importe de mettre l'accent sur les filières dites « parallèles » que sont l'enseignement à distance, les Jurys et les écoles privées. Un certain nombre de jeunes rencontrés privilégient, en effet, ces voies à défaut de trouver leur place au sein du système scolaire.

4.4. Motif des demandes



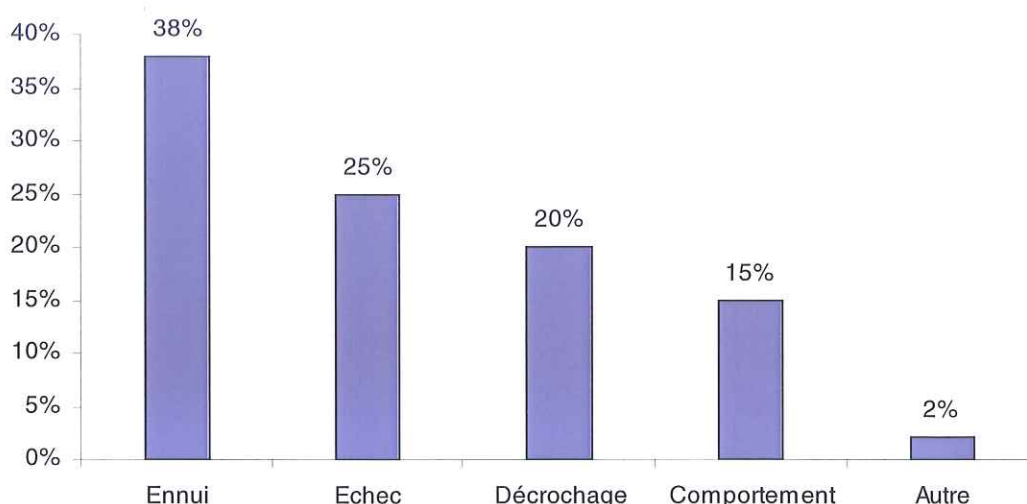
Graphe 2 : Répartition des motifs les plus souvent évoqués lors de l'analyse des demandes

En examinant les motifs les plus souvent évoqués lors de l'analyse des demandes, il s'avère que les difficultés, voire les souffrances rencontrées par les enfants ou les jeunes à haut potentiel, ont le plus souvent trait à une problématique scolaire (ennui, échec, décrochage, comportement). Les difficultés relationnelles – souvent décrites dans la littérature – arrivent au second plan.

Par ailleurs, une série de demandes sont d'emblée orientées vers un service spécifique en matière de bilan(s), d'accompagnement ou d'orientation scolaire, ... Il va de soi qu'elles peuvent recouvrir des problématiques diverses.

Outre les demandes de renseignements généraux, le mal-être des jeunes rencontrés peut également se traduire sous la forme d'une problématique individuelle, qu'elle soit somatique ou psychique (maux divers, tics, dépression, idées suicidaires, etc.).

4.4.1. Problématique scolaire

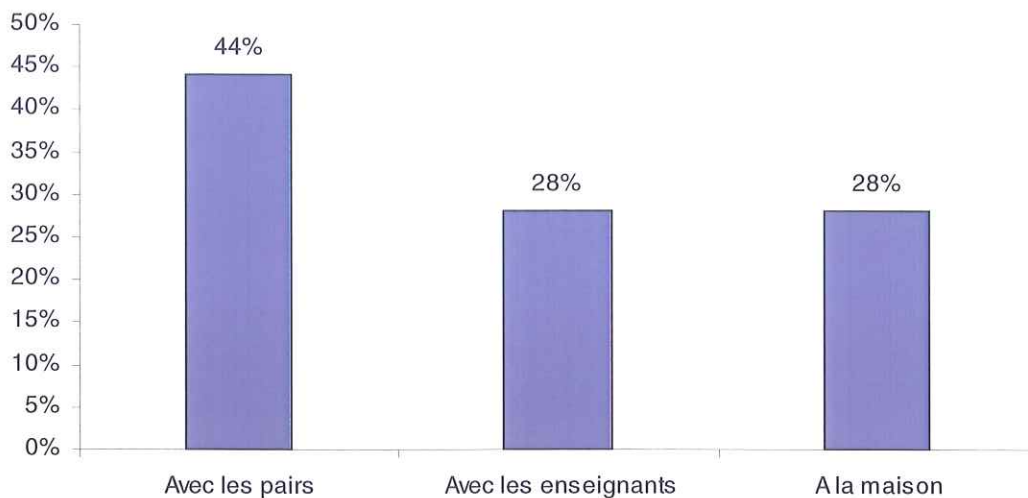


Graph 3 : Diversité et répartition du type de problématiques scolaires évoquées

En y regardant d'un peu plus près, la problématique scolaire des jeunes à haut potentiel révèle une variabilité importante mais néanmoins alarmante : 40% des jeunes rencontrés s'ennuient à l'école, 25% sont en échec et – plus grave encore – 20% sont en décrochage.

Ainsi, les jeunes à haut potentiel ne seraient-ils pas les révélateurs exacerbés des dysfonctionnements de l'école ?

4.4.2. Difficultés relationnelles



Graph 4 : Diversité et répartition du type de difficultés relationnelles évoquées

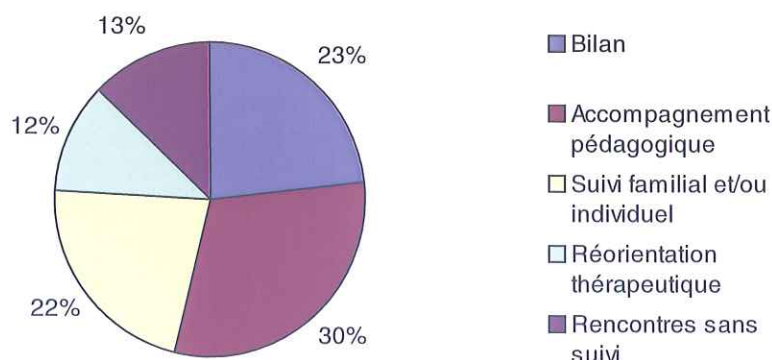
D'un point de vue relationnel, les jeunes rencontrés manifestent des difficultés importantes avec leurs pairs (44 %) voire d'intégration sociale. Leur curiosité intellectuelle exacerbée les amène souvent à avoir des capacités de raisonnement ou des centres d'intérêt différents de la majorité des enfants ou adolescents de leur âge (Webb et al., 1994). Se sentant différents, ils peuvent alors s'isoler du groupe ou rechercher la compagnie de jeunes plus âgés ou d'adultes. A un niveau ou à un autre, un décalage reste néanmoins toujours présent.

A l'école, les jeunes à haut potentiel peuvent également éprouver des difficultés dans leurs relations avec les enseignants (28 %). En effet, leur rapport à l'autorité et aux systèmes rigides, ainsi que leur questionnement perpétuel sur le bien-fondé des choses, sur des contenus peu ordinaires, leur impatience et leur rapidité de réflexion, l'utilisation de leur créativité pour éviter de faire ce qui doit être fait, ... mettent les enseignants dans l'embarras. Le plus souvent, ces derniers ne comprennent pas le sens de ces comportements qui viennent perturber le cours de la classe.

Au niveau familial, la présence d'un enfant à haut potentiel mobilise bien légitimement une grande part de l'attention des parents. Les décisions à prendre sur le plan scolaire, la curiosité intellectuelle, l'énergie, l'enthousiasme ou, au contraire, le mal-être de l'enfant requièrent un temps et une attention particulière pouvant perturber la dynamique familiale. Cette situation provoque parfois une certaine jalousie au sein de la fratrie, qui peut également se sentir dévalorisée, voire ne plus trouver sa place au sein de la famille (Gerin,

2000). Remis en question dans leurs compétences ou montrés du doigt par l'entourage, les parents peuvent développer un sentiment d'incertitude par rapport à leur attitude, un manque d'assurance, un malaise (Adda, 1999). Face à cet enfant qui négocie les décisions, argumente sans cesse pour comprendre la règle, relève toute divergence de point de vue entre les adultes, ... ils sont constamment amenés à remettre en question leurs principes éducatifs.

4.5. Types d'intervention



Graphique 5 : Types d'interventions menées au sein du réseau inter universitaire

Les interventions menées au sein du réseau inter universitaire sont définies en fonction des missions décrites précédemment : pour rappel, l'écoute et l'analyse des demandes (en ce compris la réalisation de bilans), l'accompagnement pédagogique, le suivi familial et/ou individuel, la réorientation vers un suivi thérapeutique. Certaines situations ne nécessitent, quant à elles, pas de suivi dans la mesure où les jeunes soit ne rencontrent pas ou peu de difficultés, soit ne sont pas demandeurs.

Soulignons qu'un tiers des interventions menées relèvent ainsi d'un accompagnement pédagogique du jeune, parfois en collaboration avec les enseignants et la direction de l'établissement scolaire fréquenté ou encore avec le centre psycho-médico-social. Cet accompagnement peut aller de l'information des professionnels à la mise en place d'aménagements psychopédagogiques spécifiques, en passant par une aide individuelle ponctuelle.

Chapitre 2 : Sensibilisation, information, actions de développement professionnel et outils concrets

1. Introduction

Au cours des trois dernières années notre équipe a réalisé de nombreuses séances de sensibilisation, d'information ou de formations dans le domaine du haut potentiel.

Nous sommes intervenues à la demande et ces rencontres ont donc pris des formes multiples allant de la conférence à l'atelier de réflexion¹¹. Nous avons également touché des publics divers qui nous ont permis d'envisager tour à tour des thèmes propres aux enseignants, aux psychologues ou aux parents.

Les données essentielles de ces différentes actions, en terme de public et de contenu vous sont décrites dans ce chapitre.

Au cours de ces actions, le besoin d'outils d'observation ou d'information s'est rapidement fait sentir. Avec l'aide de différents partenaires, la création de certains d'entre eux a pu être envisagée. Nous aborderons donc tour à tour la réalisation d'une brochure de sensibilisation, la création d'une grille d'identification à destination des enseignants, la mise en place d'un site de référence concernant le haut potentiel et la création d'un questionnaire des représentations attachées à cette thématique.

L'ensemble de ces interventions nous a permis d'affiner au fil du temps notre manière d'aborder la thématique. De plus, les différents outils réalisés et leur analyse fournissent des informations importantes pour l'élaboration d'un programme de formation dans ce domaine. Nous tenterons en conclusion de ce chapitre de rassembler celles-ci en un certain nombre de recommandations pour la formation initiale et continuée des différents professionnels de l'éducation.

¹¹ Pour rappel, vous trouverez également en annexe 1 les interventions réalisées par nos équipes dans les différents colloques et congrès nationaux et internationaux.

2. Les différentes interventions et leur contenu

2.1. La sensibilisation des professionnels

Depuis la création du Réseau inter universitaire d'écoute et d'accompagnement des jeunes à haut potentiel, les chercheurs ont été sollicités par les directions d'école et/ou par des enseignants intéressés personnellement : instituteurs, régents, licenciés, dans l'enseignement fondamental et secondaire. Leurs demandes sont situées également au niveau de la formation de leurs étudiants (futurs régents, futurs pédagogues, psychologues, psychopédagogues) ; cette demande restant extrêmement discrète, soulignons-le.

Les assistants sociaux, les psychologues, les médiateurs scolaires sont également demandeurs – qu'ils soient indépendants ou inscrits dans un service (CPMS, SIEP, Centre de guidance, ...).

Par ailleurs, les chercheurs interviennent auprès des agents « Rosetta » engagés en tant que coordinateurs de projets dans les établissements d'enseignement secondaire et spécial ayant répondu à l'appel à projet de Monsieur le Ministre en mai 2002.

Ces actions s'inscrivent de façons variées selon l'établissement et l'objectif visé. Elles peuvent ainsi prendre des formes diverses¹² :

- Sensibilisation : deux heures suffisent à une présentation de la philosophie de la recherche et des axes principaux des actions menées dans le cadre du réseau.
- Information : elles s'inscrivent au sein de journées pédagogiques et abordent alors le haut potentiel, ses caractéristiques intellectuelles, psychiques et sociales, son intégration dans le système scolaire, ...
- Information/formation préalable à la mise en place d'un projet d'école : Ce type d'intervention requiert une organisation différente des deux premiers types. Les rencontres se multiplient dans le temps ; elles sont réparties sur plusieurs semaines voire plusieurs mois. Les contenus sont définis avec les participants

¹² Ces niveaux d'actions correspondent à des étapes d'approfondissement pouvant contribuer à la rencontre des besoins de connaissance et de compréhension de la problématique. Ils sont en partie définis dans « *Les enfants et adolescents à haut potentiel* », Rapport final de la recherche-action inter universitaire (FUNDP, UCL, ULB, ULg, UMH), Ministère de la Communauté française de Belgique, 31 août 2001.

compte tenu des demandes spécifiques de l'établissement. Certains modèles théoriques ciblés peuvent être proposés comme les critères de réussite d'un projet (Pourtois, Barras et Nisolle, 1999).

- Actions de développement professionnel : la formation des enseignants à un outil pédagogique ou méthodologique précis plus adapté aux besoins des jeunes à haut potentiel peut, par exemple, être envisagée. Ce type de démarche peut avoir une visée tant curative que préventive.

Quel que soit le type d'interventions, nous prenons le temps de récolter – a priori – les représentations du public concernant la question du haut potentiel. A cet effet, un questionnaire est proposé aux participants ; le point 3.3 du présent chapitre lui est consacré.

2.2. La rencontre de parents

Suite à de nombreuses demandes de parents consultant le Réseau inter universitaire, une rencontre de parents a été organisée dans chacune des cinq universités au printemps 2003. Il s'agissait de proposer un lieu d'échange et de parole où chacun pouvait exprimer son ressenti, ses difficultés rencontrées au quotidien, mais aussi partager les expériences positives et les solutions trouvées pour un mieux-être de l'enfant.

Ces rencontres ont remporté un franc succès auprès des familles. Elles ont rassemblé un total de 160 parents de jeunes à haut potentiel, âgés de 4 à 20 ans.

Plusieurs parents ont souhaité y aborder la question de la scolarité des enfants : l'ennui, la démotivation, les relations conflictuelles avec les enseignants, les problèmes au niveau des méthodes de travail, les échecs répétés, les comportements perturbateurs en classe, les changements successifs d'établissement scolaire avec ou sans exclusion définitive. Ils ont évoqué de manière douloureuse le vécu scolaire de leurs enfants. A plusieurs reprises, les aménagements scolaires (classes composites, saut de classe, enrichissements ou autres) ont été cités comme des solutions satisfaisantes apportées par l'école aux difficultés des enfants. Néanmoins, nombreux ont été les parents qui regrettent l'absence de formation des enseignants à la question du haut potentiel, leur incompetence à exprimer le sens qu'ils donnent à leur cours, les limites imposées dans la découverte d'un thème, ... Ils déplorent la succession sans fin des réformes scolaires.

D'autres questions ont été abordées au cours des réunions, notamment : les souffrances psychologiques (anxiété, dépression), les souffrances somatiques (syncopes, vomissements, énurésies), les difficultés familiales (conflits dans la fratrie, rapport à l'autorité, respect des règles familiales), les difficultés liées à la distraction, à la maladresse, aux démarches mentales, à la créativité débordante, à la sensibilité exacerbée et l'intérêt pour les condisciples plus âgés.

A posteriori, ces rencontres de parents nous permettent de dégager divers éléments utiles à la poursuite de notre tâche. D'abord, la présence massive des familles atteste d'un besoin réel d'écoute et d'accompagnement. Les missions du Réseau inter universitaire telles que définies dans le chapitre 1 vont incontestablement dans ce sens. Par ailleurs, la volonté des parents d'occuper une place active dans le processus d'intégration de leur enfant dans la société n'est plus à prouver. Ainsi, les parents sont disposés à réfléchir avec leur enfant et les divers partenaires éducatifs de celui-ci à la mise en œuvre d'actions concrètes favorisant le bien-être de chacun. Incontestablement, ils souhaitent offrir le fruit de leurs expériences, leurs compétences aux autres familles en difficulté ; les interventions préventives étant préférées aux curatives. Toutefois, malgré cette volonté d'agir, les parents craignent que les décideurs politiques n'entendent pas leur demande voire la souffrance de leur enfant. Nous savons pourtant que les « politiques familiales, comme toutes les politiques publiques trouvent leur efficacité dès lors qu'elles s'inscrivent dans une problématique identifiée par les familles comme utile, voire nécessaire » (Ribes, 2003).

3. Les outils

3.1. Brochures de sensibilisation et d'information

Une des premières productions de notre équipe a consisté en la réalisation de brochures d'information et de sensibilisation. Très rapidement en effet, nous nous sommes rendus compte de la nécessité de diffuser à grande échelle un document clarifiant quelque peu les préjugés et les mythes attachés au haut potentiel et définissant nos actions auprès des professionnels et du grand public. Un triptyque de sensibilisation a vu le jour à cet effet. Il a été édité par le Ministère et distribué auprès des associations de parents et via les centres PMS et les universités. D'une part, il a été conçu sur la base théorique des deux premiers rapports de recherche. D'autre part, le choix des informations diffusées a été réalisé après concertation de plusieurs parents concernés : ils nous ont guidés en

rassemblant les principales questions qui s'étaient posées à eux dès la pose du diagnostic de « haut potentiel » et en relevant les différents traits qui les avaient alertés avant l'annonce de celui-ci.

Dans le même temps, une brochure d'information destinée aux enseignants et aux professionnels de l'éducation a été élaborée. Celle-ci reprend une série d'informations permettant de mieux cerner ces jeunes dans leur fonctionnement tant sur le plan psychologique que scolaire. Elle aborde ensuite les différentes mesures possibles au sein d'un établissement scolaire. Elle comprend enfin les différentes dispositions légales en matière d'accélération du cursus scolaire et une série de références ou informations pratiques. Ces brochures ont été envoyées par le Ministère dans chacun des établissements secondaires en Communauté française de Belgique ainsi qu'à tous les centre PMS. Elles sont actuellement en cours de réédition.

Ces deux documents sont annexés au présent rapport.

3.2. Grille d'identification à l'intention des intervenants en milieu scolaire

3.2.1. Historique

Au cours des rencontres de formations ou d'informations avec les équipes pédagogiques, les intervenants scolaires ont exprimé clairement et de manière récurrente leur désarroi face aux jeunes qui sortent de la norme. Souvent peu sûrs d'eux ou réticents face à la problématique des jeunes à haut potentiel, ils mettent en évidence l'ampleur de leurs difficultés à les reconnaître. Comment réagir face à deux élèves en échec scolaire pour des causes presque opposées ?

L'équipe des chercheurs a donc été confrontée à des interrogations spécifiques telles que : « Comment identifier ces jeunes ? » ; « Comment répondre à leurs particularités ? » ; « Quelles pourraient être les réponses pédagogiques appropriées ? » ; ...

Une demande concrète de création d'outils que les intervenants scolaires pourraient utiliser sur le terrain a été formulée. Ainsi, l'élaboration d'une grille d'identification s'est révélée devenir une priorité pour tous.

Son but est de permettre aux intervenants de pouvoir évaluer si certains de leurs élèves correspondent ou non à un profil possible de jeune(s) à haut potentiel. Elle ne se

base pas sur des données quantitatives psychométriques d'évaluation d'un quotient intellectuel, mais sur des données qualitatives qui permettent aux personnes travaillant sur le terrain de s'appuyer sur leurs observations quotidiennes des jeunes.

3.2.2. Démarche

Dès le départ, il semblait essentiel d'élaborer cette grille en partenariat avec les demandeurs, c'est-à-dire avec les équipes pédagogiques afin qu'elles puissent devenir partie prenante de la démarche. C'est dans ce sens que nous nous sommes basés à la fois sur des références théoriques utiles et sur un travail conjoint avec les coordinateurs travaillant dans les écoles de la Communauté française qui participent à l'élaboration de projets « pilotes »¹³.

Sur le terrain, les coordinateurs ont demandé aux enseignants ce qui leur permettait de suspecter qu'un jeune puisse être à haut potentiel. Très vite, force a été de constater que les enseignants émettaient de grandes réticences à participer activement à l'élaboration de cette grille.

Dans une tentative de compréhension, nous nous basons sur les propos d'A. Godin (1992), professeur à l'Université de Sherbrooke, Canada. Selon lui, les résistances des enseignants pourraient, entre autres, être indicateurs d'une peur du changement mais aussi d'un constat d'incompétence inhibant leur implication dans une participation active. Il faudrait donc un travail préparatoire d'information, de réflexion et d'écoute des craintes de chacun dans les équipes pédagogiques. Dans notre cas précis, ce travail permettrait la diminution ou la levée des réticences vis-à-vis de l'élaboration de la grille d'identification leur étant destinée.

Face à cette difficulté, notre recherche a pris une nouvelle orientation et nous nous tournons actuellement vers les jeunes à haut potentiel eux-mêmes en vue d'élaborer l'outil en question. Terrassier (1989) indique que cette démarche n'est pas encore très investie. Dans le cadre de la recherche-action, chaque partenaire est acteur de la recherche. De plus, ces jeunes sont davantage sensibilisés à la problématique du haut potentiel et connaissent bien leurs caractéristiques.

¹³ Pour rappel, ces projets visent une meilleure intégration des jeunes à haut potentiel au sein de leur groupe classe en répondant à leurs besoins particuliers. Ils sont décrits dans le chapitre suivant.

En nous appuyant sur leur vécu et leurs connaissances, nous leur demandons ce qu'ils pensent être les caractéristiques spécifiques du haut potentiel auxquelles les enseignants devraient être attentifs.

Les jeunes réagissent très positivement. Nous mettons cela en lien avec un sentiment de reconnaissance de leur particularité et de la possibilité qu'ils ont de pouvoir, par l'avis qu'ils donnent, être utiles à la communauté. Par cette voie, nous espérons aussi mettre en évidence certains critères qui ne sont pas toujours repris dans la littérature.

3.2.3. Elaboration de la grille proprement dite

L'élaboration de la grille d'identification à l'intention des intervenants en milieu scolaire se fait sur base de données théoriques (Gardner, 1996 ; Renzulli, 1998 ; Revol et al., 2003 ; Viau, 1999 ; Emmanuelli, 2004 ; Marcelli, 1997), du vécu des enseignants qui ont accepté de transmettre des grilles qu'ils ont élaborées et de la perception que les jeunes à haut potentiel ont de leurs caractéristiques.

Trois types de grilles sont envisagés ; le but étant de permettre à chacun des intervenants de pouvoir se référer au moins à une des grilles. Selon le rôle et/ou l'ouverture de chacun, l'évaluation du jeune peut ainsi aller d'une approche très globale (grille 1) à une approche très approfondie (grille 3).

➤ La première grille se présente sous forme de « check-list ». Elle permet aux intervenants de faire une première évaluation globale du jeune suspecté à « haut potentiel ». Présentée sous la forme d'un tableau, elle fait apparaître les critères les plus souvent relevés dans la littérature et qui touchent, selon les auteurs, au concept d'intelligences multiples (Gardner, 1996), à la spécificité de la pensée (Fournier et al., 2002 ; Siaud-Facchin, 2002), la créativité (Renzulli, 1998 ; Lubart, 2003), la motivation (Renzulli, 1998 ; Viau, 1999) et le fonctionnement intra-psychique (Emmanuelli, 2004 ; Marcelli, 1997 ; Epelbaum, 2003)¹⁴.

Quelques exemples : le pouvoir d'abstraction, la mémoire sûre, l'esprit critique, la curiosité, l'ennui face à l'apprentissage et au travail redondant, la résistance aux consignes, ...

L'intervenant peut considérer qu'il y a une forte suspicion de haut potentiel si un nombre important de critères préalablement définis sont remplis. La détermination de ces traits saillants découlera de la validation de l'outil.

¹⁴ Ces concepts théoriques seront développés dans le deuxième tome de ce rapport.

Cette première étape globale franchie, l'intervenant peut alors se référer à la seconde grille qui lui permet, s'il le désire, d'approfondir son évaluation.

➤ La deuxième grille consiste en l'évaluation des mêmes critères à l'aide d'une échelle de Lickert, du type :

1. Rarement ou jamais ;
 2. A l'occasion, parfois ;
 3. Assez souvent ou fréquemment ;
 4. Presque toujours ou toujours ;
- NSP : Ne sait pas ou n'a jamais fait l'objet d'une observation.

Elle comporte plusieurs volets directement associés aux critères précités, repris et approfondis :

- Un volet lié au concept des intelligences multiples :

Exemple : pensée logico-mathématique et verbale très élaborée, intérêt pour toutes les questions philosophiques et existentielles, aptitudes musicales très développées, ...

- Un volet lié au fonctionnement intrapsychique et interpersonnel :

On y trouve les caractéristiques des comportements personnels, sociaux et relationnels vis-à-vis des pairs et des intervenants adultes.

Exemple : a un grand sens moral et de la justice, se sent différent des pairs de son âge, recherche le contact avec des pairs plus âgés ou des adultes, ...

- Un volet lié aux concepts de spécificité de la pensée, de créativité et de motivation :

On y trouve des caractéristiques comportementales face à l'apprentissage.

Exemple : pensée intuitive très rapide avec difficultés à expliquer la démarche suivie, originalité de la pensée et des démarches suivies en situation de recherche, ...

- Un volet complémentaire qui reprend tous les concepts :

On y trouve les difficultés que le jeune à haut potentiel rencontre.

Exemple : difficultés face à l'organisation du travail, difficultés face à l'approfondissement du travail, difficultés à gérer la frustration, ...

Pourquoi le choix de différents volets ?

D'une part, la grille est conçue dans une logique d'utilisation fondée sur les concepts théoriques. D'autre part, elle est élaborée à l'intention de tous les intervenants en contact avec les jeunes qu'ils soient enseignants, éducateurs, surveillants. Ils rencontrent donc les jeunes dans des contextes différents. Cette situation les amène à avoir des critères d'observation qui ne sont pas les mêmes selon leur fonction en milieu scolaire. Certaines caractéristiques peuvent bien sûr se trouver dans différents volets.

➤ La troisième grille se présente sous la forme d'un dossier plus détaillé qui permet d'affiner encore l'observation des intervenants.

Un tableau en quatre colonnes synthétise l'ensemble de ces informations :

- 1^{ière} colonne : les critères précités dans les grilles d'identification 1 et 2.
- 2^{ième} colonne : les comportements observables associés à ces critères, ainsi que des exemples de comportements.
- 3^{ième} colonne : des exemples de comportements associés que le jeune pourrait manifester en classe ou en milieu scolaire.
- La 4^{ième} colonne laisse l'opportunité à l'intervenant de noter ses propres observations.

Exemple

Caractéristique	Comportement	Exemples de comportements manifestés	Exemple(s) de comportements relevés par l'intervenant
Curiosité	Nombreux questionnements, expérimentations, ...	Pose des questions souvent inhabituelles, de manière parfois intempestive ; Met les réponses « toutes faites » en doute ; ...	

3.2.4. Mise à l'épreuve de la (des) grille(s)

En vue d'une validation, les différentes grilles seront testées prochainement dans les institutions scolaires de la Communauté française qui ont répondu à l'appel à projet du Ministre Hazette.

A cet effet, chaque établissement remettra aux intervenants les différentes grilles d'identification ainsi qu'un questionnaire portant sur la conception des grilles, leur présentation, leur utilisation, ...

3.2.5. Pour conclure

Il nous reste à mettre en évidence que la création de cet outil permet aux enseignants de devenir acteurs de l'évaluation du jeune à haut potentiel. Ils peuvent à nouveau s'appuyer sur leurs compétences alors qu'ils se sentaient disqualifiés, voire inaptes à poser un tel diagnostic.

Ce type d'observation centrée – en un premier temps – sur le jeune à haut potentiel favorise, à plus longue échéance, un nouveau regard sur tous les élèves du groupe classe. En ciblant les ressources et les points faibles de chacun, une nouvelle réflexion pédagogique peut devenir envisageable.

3.3. Questionnaire des représentations

3.3.1. Présentation

Le questionnaire d'opinion réalisé par notre équipe¹⁵ vise un double objectif. Sur le plan pratique, il est conçu pour permettre aux personnes de prendre un temps de réflexion sur leurs représentations du haut potentiel, notamment avant d'aborder une séance de sensibilisation. Sur un plan théorique, il permet d'analyser et donc de mieux percevoir l'image ou les représentations associées à cette thématique.

Ce questionnaire est constitué de trente affirmations, correctes ou erronées, concernant la thématique du haut potentiel. Pour chacune d'elles, il est demandé aux personnes interrogées de se positionner sur une échelle de Lickert à quatre niveaux allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Lors de la conception de l'outil, un cinquième point a été volontairement omis afin d'obliger les personnes à se positionner pour ou contre l'affirmation présentée.

¹⁵ Pour une consultation détaillée, nous invitons le lecteur à se reporter en Annexe 5.

Les affirmations composant ce questionnaire touchent aux différents domaines associés de manière récurrente dans la littérature à la thématique qui nous occupe. Elles concernent :

- le nombre d'enfants ou de jeunes à haut potentiel présents au sein de la population scolaire (ex : « il est statistiquement possible de trouver un jeune à haut potentiel dans chaque classe »),
- le jeune et l'école (ex : « le jeune à haut potentiel peut se retrouver en échec scolaire, voire même en décrochage total »),
- l'adaptation du système scolaire (ex : « ce n'est pas parce que le jeune a un haut potentiel qu'il s'adapte facilement au système qu'on lui propose »),
- la question de l'inné et de l'acquis, et de la surstimulation (ex : « les jeunes à haut potentiel sont les victimes innocentes de parents ambitieux qui poussent leur enfant à tout prix »),
- le vécu émotionnel de ces jeunes (ex : « ce n'est pas parce que le JHP parle de certains sujets comme un adulte qu'il n'a pas des besoins affectifs et émotionnels propres aux enfants de son âge »)
- leur avenir (ex : « les JHP deviennent des adultes exceptionnels »).

3.3.2. Analyse du pré-test

Ce questionnaire des représentations étant à un stade expérimental, nous l'avons soumis à cent enseignants issus d'écoles demandeuses d'une sensibilisation sur le sujet. Cet échantillon nous permet de réaliser une première série d'analyses qui permettra d'améliorer l'outil.

Les résultats sont présentés dans le tableau 11. Ce tableau reprend le nombre de réponses données par niveau et par question. Dans les questionnaires qui ont été complétés, un certain nombre de personnes ont volontairement ajouté un cinquième niveau entre les niveaux 2 et 3. Cette constatation laisse penser que les personnes ont désiré fournir une réponse neutre. Il convient donc de se demander si un cinquième niveau ne devrait pas être ajouté à l'échelle de Lickert dans la conception définitive de cette grille. Des enseignants ont également souhaité ne pas répondre à l'item proposé. Ces constats seront pris en compte lors du remaniement définitif du questionnaire et de l'échelle.

Pour analyser les réponses fournies, nous avons regroupé les questions selon le thème abordé. Pour chaque question, nous reprenons les fréquences les plus saillantes.

Tableau 11 : Nombre de réponses par question et par niveau (N= 100).

	Réponses en %					
	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Neutre ¹⁶	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	Pas de réponse
Q1	<u>54</u>	31	1	9	4	1
Q2	<u>39</u>	<u>30</u>	1	20	9	1
Q3	<u>54</u>	31	4	6	2	3
Q4	<u>63</u>	27	4	4	0	2
Q5	15	<u>30</u>	1	<u>33</u>	16	5
Q6	<u>61</u>	27	1	4	2	5
Q7	<u>41</u>	<u>33</u>	1	17	5	3
Q8	12	18	0	<u>34</u>	<u>30</u>	6
Q9	8	16	3	29	<u>41</u>	3
Q10	6	7	0	12	<u>73</u>	2
Q11	4	3	0	21	<u>68</u>	4
Q12	<u>71</u>	21	0	5	1	2
Q13	<u>28</u>	<u>23</u>	0	<u>24</u>	<u>21</u>	4
Q14	<u>30</u>	<u>28</u>	3	23	11	5
Q15	2	16	0	20	<u>57</u>	5
Q16	5	10	0	32	<u>48</u>	5
Q17	<u>39</u>	23	2	24	9	3
Q18	<u>59</u>	29	0	8	0	4
Q19	7	16	2	22	<u>42</u>	11
Q20	11	20	1	<u>44</u>	20	4
Q21	1	7	1	21	<u>66</u>	4
Q22	18	<u>23</u>	2	<u>29</u>	<u>23</u>	5
Q23	<u>34</u>	<u>28</u>	0	<u>24</u>	11	3
Q24	5	4	0	7	<u>80</u>	4
Q25	2	9	1	21	<u>57</u>	10
Q26	3	9	0	20	<u>64</u>	4
Q27	2	7	0	22	<u>64</u>	5
Q28	<u>50</u>	22	2	14	8	4
Q29	<u>58</u>	24	2	10	2	4
Q30	6	<u>29</u>	4	<u>32</u>	21	8

¹⁶ Dans cette colonne ont été encodées les réponses des personnes ayant ajouté à la main un niveau intermédiaire entre « pas d'accord » et « d'accord ». Cette catégorie de réponse n'était donc initialement pas prévue dans le questionnaire.

a. Analyse des données

Nombre de JHP au sein de la population scolaire

⇒ 89% des enseignants interrogés pensent que les élèves à haut potentiel peuvent se retrouver dans l'enseignement technique et professionnel (68% sont tout à fait d'accord et 21% plutôt d'accord).

⇒ 87% estiment que les JHP peuvent se retrouver dans toutes les classes socio-économiques (66% sont tout à fait d'accord et 21% plutôt d'accord).

⇒ 82% des enseignants ne sont pas d'accord avec le fait que les situations d'élèves à haut potentiel sont tellement rares qu'on ne les retrouve que dans les encyclopédies (58% ne sont pas du tout d'accord et 24% plutôt pas d'accord).

Les réponses concernant l'affirmation selon laquelle il est possible de trouver un élève à haut potentiel dans chaque classe sont relativement mitigées. En effet, environ 50% des enseignants ont répondu favorablement à cette question (24% tout à fait d'accord et 21% plutôt d'accord).

Une première constatation peut être faite à la lecture de ces résultats : si 82% des enseignants estiment que les enfants à haut potentiel ne sont pas extrêmement rares, il n'en demeure pas moins que 12% d'entre eux pensent qu'ils ne se retrouvent que dans des encyclopédies. Une grande majorité d'entre eux considère que ces enfants peuvent se retrouver dans toutes les classes socio-économiques et qu'ils peuvent également être présents dans l'enseignement technique et professionnel. Par contre, une grande partie d'entre eux n'est pas d'accord avec le fait que ces élèves sont susceptibles d'être présents dans chaque classe.

Le jeune à haut potentiel et l'école

⇒ 88% estiment que l'école n'est pas du tout l'endroit où le jeune peut s'épanouir intellectuellement et qu'il ne l'aime d'ailleurs pas (61% pas du tout d'accord et 27% plutôt pas d'accord).

⇒ 64% des enseignants s'accordent à dire que le jeune à haut potentiel déteste l'école au point d'en pleurer (42% tout d'accord et 22% plutôt d'accord).

⇒ 86% pensent qu'il peut se retrouver en échec scolaire voire en décrochage (64% tout à fait d'accord et 22% plutôt d'accord).

- ⇒ 85% des enseignants interrogés pensent que le jeune à haut potentiel ne dispose pas des ressources qui lui permettent de satisfaire ses besoins (54% ne sont pas du tout d'accord avec cette affirmation et 31% plutôt pas d'accord).
- ⇒ 85% pensent que le haut potentiel ne suffit pas du tout à l'adaptation du jeune au système scolaire (73% tout à fait d'accord et 12% plutôt d'accord).
- ⇒ 62% considèrent que le jeune ne peut pas se débrouiller dans le système malgré son adaptabilité (34% pas du tout d'accord et 28% plutôt pas d'accord).
- ⇒ 64% des enseignants estiment que les jeunes à haut potentiel rentrent dans la norme en refusant l'exploitation de leur potentiel (44% plutôt d'accord et 20% tout à fait d'accord). Il faut toutefois noter que 11% des sujets n'ont pas répondu à cette question !
- ⇒ 64% estiment que les élèves à haut potentiel peuvent passer inaperçu durant l'enfance car ils apprennent à lire et à compter comme tout le monde en entrant à l'école primaire (30% sont tout à fait d'accord et 34% plutôt d'accord).

A la lecture des résultats, les enseignants déclarent l'école comme étant un lieu d'apprentissage peu propice au développement compte tenu des caractéristiques des élèves à haut potentiel. Il faut toutefois remarquer :

- que 23% d'entre eux ne conçoivent pas que les élèves à haut potentiel puissent détester l'école ;
- que 13% pensent que ces élèves s'adaptent facilement au contexte scolaire et qu'ils peuvent satisfaire seuls à leurs besoins. Par contre, près de 35% disent que leur adaptabilité leur permet de trouver le moyen de se débrouiller dans l'enseignement ;
- que 31% ne conçoivent pas qu'ils puissent essayer de rentrer dans la norme en n'exploitant pas leur potentiel.

Adaptation du système scolaire

- ⇒ 72% des personnes interrogées ne sont pas d'accord avec le fait qu'un enseignement identique pour tous est nécessaire (50% pas du tout d'accord et 22% plutôt pas d'accord).
- ⇒ 70% des enseignants s'accordent à dire que l'égalité pédagogique nécessite un enseignement différencié (41% tout à fait d'accord et 29% plutôt d'accord).

Les réponses face à l'affirmation selon laquelle le système scolaire pourrait s'assouplir de manière à organiser des classes avec des élèves d'âges variés sont

relativement mitigées (41% ne sont pas d'accord avec cette affirmation et 52% marquent leur accord).

Il est important de constater que parmi les réponses données, plus de 20% des enseignants ne se prononcent pas en faveur d'un enseignement différencié et qu'une partie importante d'entre eux n'envisagent pas l'organisation de classes d'élèves d'âges variés (18% ne sont pas du tout d'accord avec cette idée et 23% sont plutôt contre).

Inné/acquis et « surstimulation »

⇒ 92% des personnes ne sont pas d'accord avec le fait que le haut potentiel est une chose totalement acquise qui résulte d'un travail acharné (71% pas du tout d'accord et 21% plutôt pas d'accord).

⇒ 77% reconnaissent qu'un entraînement intensif ne suffit pas à expliquer les dons de certains (57% tout à fait d'accord et 20% plutôt d'accord).

⇒ 69% pensent qu'exploiter son potentiel à un très haut niveau n'est pas une capacité innée (39% pas du tout d'accord et 30% plutôt pas d'accord).

⇒ 85% des enseignants ne pensent pas que les jeunes à haut potentiel sont victimes de parents ambitieux qui poussent leur enfant (54% pas du tout d'accord et 31% plutôt pas d'accord).

⇒ 74% ne pensent pas que les parents doivent veiller à ce que leur enfant se surpasse continuellement sans quoi ils vont gâcher leur haut potentiel (41% pas du tout d'accord et 33% plutôt pas d'accord).

⇒ 80% pensent que l'environnement influence les possibilités d'exploitation de son potentiel (48% tout à fait d'accord et 32% plutôt d'accord).

Une grande partie des enseignants interrogés sont plutôt d'accord avec le fait que l'environnement est susceptible d'influencer le potentiel de l'enfant. Il faut toutefois noter que 10% ne sont plutôt pas d'accord avec cette affirmation et 5% ne le sont pas du tout. Une majorité d'entre eux s'accordent également pour dire que pouvoir exploiter son potentiel n'est pas une capacité innée. Néanmoins, 20 d'entre eux sont plutôt d'accord avec le fait qu'il s'agit d'une aptitude innée et 9 sont tout à fait d'accord avec cette idée. Enfin, beaucoup estiment également que le haut potentiel ne résulte pas d'un travail acharné ou de parents qui poussent leur enfant. Cependant 16 d'entre eux se sont dit plutôt en désaccord avec le fait qu'un entraînement intensif ne suffit pas à expliquer les dons de certains enfants.

Vécu émotionnel

⇒ 80% des enseignants interrogés sont tout à fait d'accord avec le fait que, même si ces jeunes parlent comme des adultes, ils ont des besoins affectifs propres aux enfants de leur âge.

⇒ 78% des personnes considèrent que les enfants à haut potentiel peuvent avoir de vrais problèmes qui peuvent les mener à des tentatives de suicide (57% sont tout à fait d'accord avec cette proposition et 21% sont plutôt d'accord). Il convient de noter que 10% des personnes interrogées n'ont pas donné de réponse face à cette affirmation !

Il semble important de souligner que 9% des enseignants considèrent que les enfants à haut potentiel n'ont pas les besoins affectifs propres à leur âge.

L'avenir des enfants à haut potentiel

⇒ 90% des enseignants pensent que les enfants à haut potentiel ne deviennent pas des adultes exceptionnels (63% ne sont pas du tout d'accord avec cette affirmation et 27% ne sont plutôt pas d'accord).

⇒ 88% disent que les enfants à haut potentiel ne sont pas destinés à une réussite scolaire et professionnelle exceptionnelle (59% ne sont pas du tout d'accord et 29% ne sont plutôt pas d'accord).

Les réponses face à l'affirmation selon laquelle le haut potentiel se manifeste tout au long de la vie sont plus mitigées. En effet, 49% répondent qu'ils sont d'accord avec cette allégation (16% sont tout à fait d'accord et 33% plutôt d'accord) et 45% qu'ils ne sont pas d'accord avec celle-ci (15% ne sont pas du tout d'accord avec l'affirmation et 30% ne sont plutôt pas d'accord).

Après analyse des réponses données à ces questions, nous pouvons constater qu'une grande majorité des personnes interrogées (près de 90%) considèrent que les enfants à haut potentiel ne deviennent pas des adultes exceptionnels au parcours professionnel et scolaire exceptionnel. Par contre, les avis concernant la manifestation du haut potentiel tout au long de la vie sont très partagés.

b. Analyse des résultats

L'ensemble de ces constatations fait apparaître plusieurs données intéressantes. En effet, nous pourrions a priori déduire que dans l'ensemble, un grand nombre d'enseignants interrogés ont une vision objective de la problématique. Ce constat encourageant nécessite qu'on s'y attarde. Des nuances doivent être apportées.

Ainsi, on note une contradiction entre le pourcentage d'adhésion aux items présentant certaines idées générales et ce même pourcentage lorsqu'il s'agit d'affirmations développant concrètement la même idée. Par exemple, une importante majorité des enseignants est en accord avec l'idée générale selon laquelle le haut potentiel n'est pas extrêmement rare, mais la moitié d'entre eux pensent tout de même qu'il n'est pas possible d'en trouver un par classe. Lors de nos interventions de formations, il est donc important de présenter les caractéristiques des enfants à haut potentiel, mais également les comportements concrets au travers desquels ces caractéristiques se manifestent.

De plus, lorsqu'il s'agit d'envisager le jeune à haut potentiel dans son fonctionnement en dehors de l'établissement scolaire, une majorité des enseignants interrogés semblent être en accord avec les données issues de la littérature. Ils y adhèrent de façon moins marquée lorsqu'on aborde les thématiques propres au domaine scolaire.

Enfin, malgré une compréhension du fonctionnement de ces jeunes, près d'un quart des enseignants est plutôt en désaccord avec l'idée qu'il est nécessaire de mettre en place des mesures pédagogiques différenciées dans le système scolaire actuel. Cette dernière donnée nous semble particulièrement importante à prendre en considération en terme d'élaboration d'un programme de formation initiale des enseignants.

Si on se réfère aux résultats obtenus ci-dessus, il semblerait que la grande majorité des enseignants maîtrisent le concept de haut potentiel, or cette constatation ne correspond pas à ce que nous observons sur le terrain. Plusieurs hypothèses sont dès lors envisageables :

- soit notre questionnaire est fidèle et valide et nos constatations fondées, auquel cas les problèmes rencontrés ne tiennent pas à la représentation que les enseignants ont du haut potentiel. En envisageant les données décrites ci-dessus, on pourrait par exemple relier cela au sentiment d'impuissance des

enseignants à modifier leur pratique au sein du système scolaire actuel ou au fait qu'ils n'envisagent pas leur rôle dans l'aide nécessaire à ces jeunes.

- soit notre questionnaire présente des imperfections et nos constats sont alors erronés. Certaines pistes peuvent dès lors être envisagées. Une de celles-ci concerne le mode de présentation des items. Comme nous l'avons souligné dans l'analyse précédente, il semblerait que les items présentés sous forme de généralités soient généralement mieux acceptés que ceux faisant référence à des exemples concrets. Il s'agirait donc peut-être de reformuler une partie de nos items sous cette seconde forme. Il conviendrait également de s'assurer qu'aucun item ne fausse les résultats, suite à une mauvaise compréhension ou une omission systématique de la part des répondants. Il est également important de faire attention aux effets de désirabilité sociale. Après analyse des résultats, quelques items semblent comprendre plusieurs affirmations distinctes (par exemple : « un JHP a besoin de beaucoup de stimulations et d'un environnement social enrichi. Offrir un tel environnement à un enfant qui le demande ne peut être considéré comme une pression familiale induite »). Ces items ont d'ailleurs fait l'objet de réponses mitigées. Il serait utile de les reformuler. Enfin, comme nous le disions précédemment, nous avons opté pour une échelle de Lickert à 4 niveaux afin d'amener les enseignants à se positionner favorablement ou défavorablement face aux questions. Toutefois, nous avons constaté que certaines personnes ont ajouté manuellement un niveau intermédiaire entre les niveaux 2 et 3. Il convient donc de se demander s'il ne vaudrait pas mieux opter pour une échelle à 5 niveaux, permettant aux sujets de choisir une position neutre.
- soit, il peut s'agir d'un biais lié à notre échantillon. Notre questionnaire a en effet été, dans la majorité des cas, soumis aux enseignants travaillant dans une école désireuse de mettre sur pied un projet visant l'intégration de ces jeunes. Il serait sans doute intéressant de le proposer à un public d'enseignants non impliqués dans cette démarche.

3.3.3. Conclusion

L'outil présenté étant au stade expérimental, nous ne tirons pas de conclusions définitives. Néanmoins, cette phase de pré-test nous a permis de dégager des pistes de

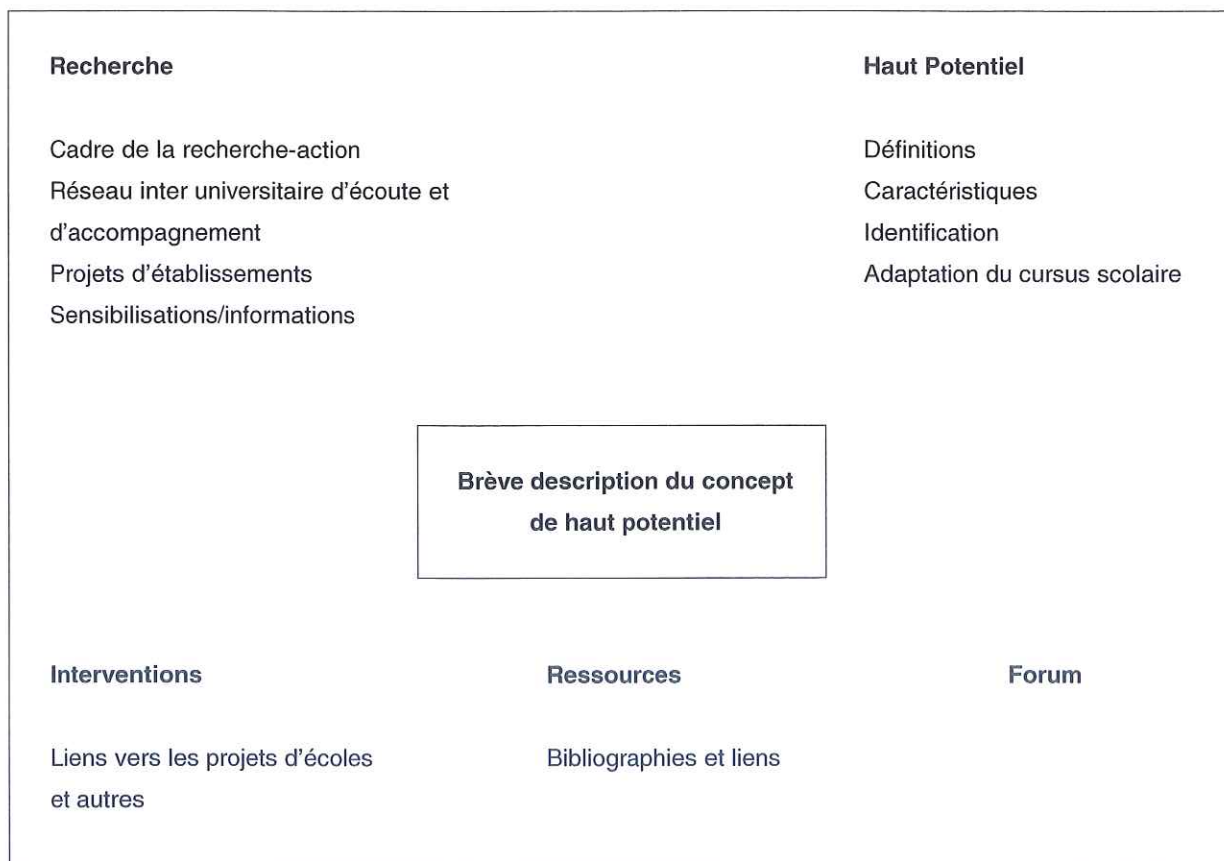
réflexion. Des modifications tant au niveau de l'échelle qu'au niveau de la rédaction même des items et de leur contenu seront apportées.

La volonté de présenter le questionnaire à un public élargi nous semble maintenant indispensable et justifiée. Toutefois, les données recueillies influenceront la manière dont nous concevrons à l'avenir les sensibilisations et formations des membres de l'équipe éducative d'un établissement scolaire. Elles alimenteront notre réflexion lors de la conception des programmes de formations initiale et/ou continuée des enseignants.

3.4. Portail Internet

L'élaboration d'un site Internet centré sur la thématique du haut potentiel a débuté cette année, en collaboration avec les agents « Rosetta » de chacune des écoles participant au projet. Ce site s'adresse aux jeunes à haut potentiel, aux parents et aux professionnels. Il a pour but de donner une visibilité supplémentaire à certains documents existants et de constituer un répertoire d'informations, d'outils et de liens utiles sur la question.

3.4.1. Plan du site



3.4.2. Description

La conception de ce site est découpée selon cinq grands axes :

➤ La partie « recherche » recouvre la description du *cadre de la recherche* (l'historique, l'état actuel et les rapports de 2000 et 2001), du *Réseau d'écoute et d'accompagnement des jeunes à haut potentiel* (les actions qui y sont menées ainsi que leurs adresses), des *projets d'école* (les types d'actions menées et les fiches d'activités¹⁷), des outils de *sensibilisation* disponibles et des séances d'*information* réalisées (les brochures, les séances d'information, les animations et conférences pédagogiques, les actions nationales et internationales).

➤ La partie « haut potentiel » englobe, quant à elle, les différentes *définitions* de termes utiles à une meilleure compréhension de celui-ci : la notion d'intelligence (les différentes conceptions de l'intelligence, les différentes formes d'intelligences et les instruments d'évaluation), les *caractéristiques* des enfants à haut potentiel (psychologiques, relationnelles et scolaires), l'*identification* des jeunes à haut potentiel (grille d'identification) et, enfin, l'*adaptation du cursus scolaire* (le saut de classe, le jury central, les classes verticales et l'enseignement dans une langue différente de la langue maternelle), etc.

➤ La partie « interventions » est composée d'un *lien vers la grille d'identification*, d'un *lien vers les projets d'écoles* et d'un autre vers l'*adaptation du cursus scolaire*. Elle inclut également les adaptations des méthodes pédagogiques (le mentorat, le tutorat, la pédagogie du projet, la pédagogie active, la pédagogie différenciée, la coopération et l'enrichissement)¹⁸, les activités menées en dehors des établissements scolaires ainsi que des liens vers des sites d'exercices et de jeux divers qui peuvent être utilisés par l'enseignant en classe.

➤ La partie « ressources » regroupe des *références* de livres, d'articles et des *liens vers des sites* centrés sur le haut potentiel.

¹⁷ Les agents « Rosetta » des écoles en projet ont réalisé des fiches détaillant les différentes actions menées dans leurs établissements. Chaque fiche reprend une brève description de l'activité menée, l'objectif général poursuivi, les besoins comblés par l'activité (Pourtois et Desmet, 2002), les ressources nécessaires, les effets positifs observés et les variantes possibles. Un exemple de fiche est donné en Annexe 6.

¹⁸ Chaque méthode sera présentée sous forme de fiches reprenant une description de la méthode, les applications possibles ainsi qu'une série de liens Internet et de références bibliographiques traitant de ce sujet. Un exemple de fiche est donné en Annexe 7.

4. Conclusions

La formation et la sensibilisation à la thématique du haut potentiel sont difficiles et passionnantes à la fois. Difficiles, car comme il est décrit au cours de ce chapitre, les connotations élitistes qui lui sont associées rendent la tâche malaisée. A cet effet, un temps de mise à plat de ces opinions controversées doit toujours être envisagé au cours de nos interventions. Passionnantes, car cette thématique laisse rarement les professionnels indifférents et les amène à se positionner en défendant leurs opinions. Chaque échange offre l'opportunité d'ouvrir le débat et d'atteindre un niveau de réflexion philosophique et politique. Passionnantes aussi, car elles touchent à un ensemble de thèmes annexes au concept du haut potentiel : la notion d'intelligences, le projet du jeune, la place de la créativité, ... sont autant de sujets qui viennent enrichir ces formations et permettent d'envisager le jeune dans sa globalité.

Grâce à ces sessions et ces rencontres, nous avons pu créer un canevas des contenus qui constituent la base commune à une formation complète en la matière, nécessaire à une vision intégrée du concept. En nous basant sur la structure de la grille d'identification, nous pouvons dégager cinq axes principaux à envisager :

- la notion d'intelligences multiples ;
- la créativité ;
- le fonctionnement spécifique de pensée ;
- le fonctionnement intra psychique ;
- la motivation.

A ces cinq axes, nous ajoutons un axe pédagogique qui touche aux aménagements possibles et utiles dans le cadre scolaire, et un axe qui concerne l'identification. Selon les publics concernés, chacun des axes peut – en effet – être plus ou moins développé.

Outre la définition d'un contenu, nous pouvons également mettre en évidence un certain nombre de conditions visant l'efficacité de ces formations. L'analyse des différents outils ou des réactions recueillies lors de la construction de ceux-ci attire en effet notre attention sur différents points.

Nous ne reviendrons plus ici sur l'importance qui doit être accordée à l'expression des craintes et des mythes liés à la problématique. Il est clair qu'elle occupe une place de

choix dans les conditions qui sont nécessaires à la mise en place un climat d'ouverture et de sérénité. Soulignons cependant que, selon les premières analyses du questionnaire des représentations, ces mythes s'avèrent particulièrement développés lorsqu'il s'agit d'envisager la scolarité de ce type de jeune.

Il nous paraît également fondamental d'accorder du temps à une prise de conscience par les différents professionnels du rôle qu'ils peuvent jouer auprès de ces jeunes. Bien souvent en effet, nous nous sommes rendu compte que ceux-ci, même s'ils reconnaissent l'existence de ce type de fonctionnement, ne perçoivent pas en quoi ils sont concernés par cette problématique. Notons par exemple que les enseignants n'envisagent pas, ni en quoi, ni comment ils pourraient intervenir auprès de ces jeunes.

Il est bien évident que le manque d'information, l'absence d'outils et les conditions de travail inhérentes à leur profession sont des obstacles à cette intervention. Nous n'avons malheureusement pas prise sur leur cadre de travail. Même si nous sommes conscients de toucher là à une problématique plus large que le haut potentiel, il nous semble cependant important de réinsister sur l'ensemble des possibilités d'enseignement et des pratiques pédagogiques, spécialement lors de nos interventions en formation initiale. Par ailleurs, en continuant de produire des outils pédagogiques et en associant les enseignants à cette construction, nous espérons pouvoir leur donner les clés nécessaires à devenir acteurs auprès des jeunes. Notre démarche s'inscrit ainsi dans une vision de développement professionnel.

Comme cela a été évoqué, les parents sont également demandeurs d'information. La plupart du temps désarçonnés par l'attitude de leur jeune, ils tentent une série d'actions tant sur le plan familial que scolaire. Certaines de ces actions, parfois maladroites, sont généralement mal perçues par l'école et placent alors le jeune au centre d'un conflit dont il n'est pas l'auteur. Pour ces différentes raisons, il nous semble également important d'envisager un espace de partage et de maintenir l'espace de parole réservé aux parents afin qu'eux aussi puissent retrouver leur rôle.

Enfin, même si ce cadre relève plus de l'accompagnement qui sera développé dans le chapitre suivant, nous souhaitons insister sur l'importance d'un suivi lorsqu'une équipe éducative, sensibilisée à la problématique, est désireuse de poursuivre la réflexion et de mettre en place un projet d'intégration au sein de l'établissement.

Ces différentes approches et leur articulation devraient ainsi permettre de rétablir, avec l'aide des professionnels, une triangulation plus harmonieuse entre l'école, le jeune et ses parents.

Chapitre 3 : Soutien à des projets pédagogiques

1. Introduction

En mai 2002, Monsieur le Ministre Pierre Hazette a lancé un appel à projet au sein de tous les établissements scolaires secondaires de la Communauté Française. L'objectif de cet appel visait la mise en place de projets permettant une meilleure intégration des enfants à haut potentiel. Douze établissements scolaires et/ou internats ont répondu positivement et se sont ainsi vus accompagnés par les équipes de recherche dans leur réflexion psychopédagogique.

En 2003, la collaboration avec deux des établissements impliqués a été interrompue et deux nouveaux établissements scolaires ont pris part au projet, dont une école d'enseignement spécial fondamental de type III.

Constatons donc qu'une grande diversité d'établissements a ainsi répondu à l'appel à projet ; cela pouvant s'expliquer par la présence, comme nous l'avons déjà indiqué, de la réalité du haut potentiel dans tous les milieux socioculturels, toutes les filières et tous les niveaux d'enseignement.

2. Mise en place des projets proprement dits

Afin de les aider à élaborer leur projet, chaque établissement s'est vu octroyer l'aide d'une personne ressource supplémentaire engagée sous contrat « Rosetta » dans ce cadre. Pour des raisons inhérentes à ce type de contrat, ces personnes ont été remplacées en 2003 ; ce qui a constitué une difficulté importante dans la continuité des projets. D'une part, ces agents avaient pu établir une relation privilégiée avec les élèves impliqués dans les projets et d'autre part, certaines étapes des projets ont dû être redéfinies par leurs successeurs respectifs.

Les établissements en projet bénéficient également de l'accompagnement des équipes universitaires qui ouvrent, alimentent et enrichissent la réflexion en terme d'attentes, d'intentions, de valeurs, d'action(s) et d'évaluation. En outre, des réunions sont organisées régulièrement avec les Directions d'établissements et/ou les personnes engagées dans le

cadre du projet afin de permettre un échange d'informations sur le haut potentiel, sur les projets et sur le déroulement des activités qui y sont liées.

Fondés sur des constats, des besoins plus ou moins identifiés, les projets mettent en œuvre des démarches psychopédagogiques intégrant tous les jeunes, avec une attention particulière aux jeunes à haut potentiel : c'est en fonction des besoins affectifs, cognitifs, sociaux et de valeurs qui les caractérisent que sont réfléchis les aménagements du temps scolaire et parascolaire. Des équipes tentent ainsi d'offrir une organisation plus souple en vue d'apprentissages nouveaux répondant aux intérêts personnels de chaque élève pendant que d'autres s'interrogent sur les méthodes et les contenus, les outils mis à disposition ou sur la mise en place d'un soutien personnalisé.

Par ailleurs, une analyse des ressources existantes dans chaque établissement fait l'objet d'une attention particulière auprès des équipes éducatives dans l'optique d'une prise de conscience des pratiques, des routines qui différencient un établissement d'un autre et lui donnent son originalité, son identité. Au travers de cette lecture, l'enseignant vise l'optimisation de son propre fonctionnement et de celui du jeune qui lui est confié : c'est l'approche différenciée qui est ici mise en examen.

Signalons enfin que chaque établissement est amené à réaliser régulièrement une évaluation du projet mis en place. Un feed-back des équipes universitaires permet alors de mettre en évidence un certain nombre de pistes de régulation.

3. Activités menées

Partant des besoins des jeunes à haut potentiel, chaque établissement a défini un projet spécifique sur base des ressources matérielles et humaines dont il dispose, des désirs manifestés par certains élèves, et des intérêts des personnes impliquées. Chaque projet se concrétise par la mise en œuvre d'un certain nombre d'activités. De manière générale, les activités menées peuvent être regroupées en six grandes catégories : des accompagnements individuels, des activités d'approfondissement, de développement personnel, l'instauration de tutorats, des activités culturelles et extra-scolaires, des activités visant l'expression des élèves et la mise en place de groupes de paroles.

Il convient de préciser que l'instauration d'activités s'accompagne, pour une majorité des établissements, d'une réflexion sur les méthodes pédagogiques utilisées afin de trouver des solutions face à l'ennui et au décrochage scolaire.

3.1. Accompagnements individuels

Dans plusieurs établissements, le coordinateur de projet organise l'accompagnement individuel de certains élèves.

Le jeune peut ainsi bénéficier d'une aide :

- au niveau de l'acquisition des méthodes de travail souvent déficitaires chez les élèves à haut potentiel ;
- au niveau de l'organisation du travail ;
- au niveau des apprentissages.

Lors de ces rencontres individuelles, l'élève trouve également un lieu d'écoute et d'expression. Dans certains établissements, cette aide individuelle est réalisée sous forme d'études dirigées.

Dans tous les cas, l'objectif est d'aider les élèves en difficulté en leur permettant de travailler des capacités déficitaires et d'essayer d'améliorer leur motivation. En redynamisant les apprentissages, il s'agit d'éviter à certains élèves l'échec scolaire ou le redoublement.

3.2. Activités d'approfondissement au sein des cours

L'approfondissement permet au jeune de travailler plus en profondeur certains domaines limités correspondant à ses intérêts. Il s'agit pour l'enseignant d'encourager le jeune à ne pas se satisfaire du cours, à se poser des questions complémentaires et à l'orienter vers la recherche de réponses en consultant des ressources de documentation (Terrassier, 1989).

Pour certains établissements, ces activités d'approfondissement consistent à proposer aux élèves des exercices supplémentaires en relation avec une matière vue durant les cours. Dans l'une des écoles, les élèves en avance dans un cours donné ont la possibilité de travailler seuls sur une matière qui doit être abordée dans la suite du cours. Avec l'aide de l'enseignant et de la personne ressource, ils réalisent donc des recherches

sur le sujet, construisent un exposé et des supports didactiques qui sont ensuite présentés au reste de la classe.

Parfois, ces activités d'approfondissement sont réalisées par le groupe classe. Les élèves choisissent un sujet commun en rapport avec le cours (par exemple, les pays de l'Union Européenne). Les thèmes sont présentés à l'ensemble de la classe et constituent la matière du cours.

Ce type d'activités permet à l'enfant de travailler à son rythme, d'éviter l'ennui en classe et de satisfaire sa « soif de savoir ». Il permet, en outre, de travailler les méthodes de travail qui posent souvent problème aux jeunes à haut potentiel. Cette approche leur offre la reconnaissance de certaines de leurs capacités.

3.3. Activités de développement personnel

Certains établissements permettent aux élèves qui le désirent, de travailler à la réalisation d'un projet personnel. Ils mènent des recherches au moyen des diverses ressources à leur disposition (livres, Internet, ...) et les présentent sous forme écrite, visuelle ou orale.

La mise en œuvre de ces projets est réalisée de différentes manières. Ainsi, certains élèves dans plusieurs établissements peuvent être détachés des cours pour lesquels ils se révèlent très ou trop rapides (sous la condition de maîtriser la matière vue au cours), d'autres réalisent leur projet durant les temps libres (midi, heures d'étude, ...). Certains de ces projets sont menés de manière individuelle tandis que d'autres font l'objet d'un travail de groupe.

Ces activités visent à satisfaire le besoin de reconnaissance des élèves, leur besoin de « nourriture intellectuelle », la stimulation de leur motivation, le combat contre l'ennui en classe. Enfin, elles permettent aussi à l'élève de travailler à son rythme.

Les avantages du projet sont multiples (Louis, 2002) : il est basé sur les besoins, les aptitudes, les désirs du jeune. Les adultes ne sont pas ceux qui imposent mais qui proposent une relation d'aide ; le projet permet à l'enfant d'être acteur, il ne subit plus l'apprentissage ; il sait ce qu'on attend de lui et la façon dont il doit s'y prendre.

3.4. Tutorat

Certaines écoles mettent en place un système de tutorat entre élèves. Les élèves mettent leurs capacités au profit des autres, soit en les aidant dans la compréhension de certains cours, soit en leur offrant de se former dans un domaine qu'ils ne connaissent pas (par exemple, la création de pages web ou l'utilisation de programmes informatiques).

Ce type d'activités a l'avantage d'amener les élèves à travailler et à réfléchir aux méthodes d'apprentissage. Ils bénéficient également d'une reconnaissance de leurs compétences.

3.5. Activités culturelles et extra-scolaires

Dans le cadre des projets pour les enfants à haut potentiel, d'autres types d'activités, pour la plupart culturelles, peuvent être proposées. Elles sont généralement réalisées hors de l'établissement scolaire et/ou des heures de cours. Une réflexion a néanmoins été entamée dans plusieurs établissements afin de voir comment ces activités pourraient être intégrées au sein de l'horaire scolaire.

Nous trouvons les activités suivantes :

➤ la visite d'expositions et de musées : le service de minéralogie, l'exposition « Climat d'hier à demain... Les grottes nous racontent », l'exposition « Scientastic », le musée Royal Militaire (la première guerre mondiale et le Moyen-Age), le musée de la médecine, le musée de zoologie, l'exposition « Vietnam », l'exposition « La jungle des reptiles », la maison de la pataphonie, ...

Ces activités sont, pour la majorité, proposées aux jeunes à haut potentiel mais ouvertes à l'ensemble des élèves. Lors de ces visites, les élèves sont pris en charge par un guide afin de pouvoir trouver des réponses à leurs questions.

➤ l'organisation de journées au cours desquelles les élèves bénéficient d'exposés, de projections de films, ... sur un thème précis et ont l'occasion de participer à une réalisation pratique en relation avec le sujet (par exemple, réaliser des expériences). Certaines écoles ont ainsi participé à « Volcano Day » et au « Printemps des sciences ».

➤ un des établissements a proposé une activité centrée sur la lecture et le développement d'une bibliothèque. Les élèves participant à l'activité ont lu plusieurs livres et établi des fiches de lecture qui sont mises à la disposition de l'ensemble des élèves de l'école.

➤ certaines écoles ont également laissé l'opportunité aux élèves de s'exprimer, voire de se révéler dans d'autres domaines tels que le sport (ex. compétitions ou activités sportives) ou la musique (ex. cours de chant).

D'autres activités plus ponctuelles sont également organisées, par exemple : l'organisation de séances de jeux de culture générale, de jeux de rôle ou encore de séjours linguistiques.

L'organisation de toutes ces activités poursuit deux grands objectifs :

- l'épanouissement intellectuel puisque ces activités ont pour objectif principal de satisfaire la soif de savoir des jeunes ;
- l'ouverture sociale. Ces activités sont, en effet, l'occasion pour les jeunes de rencontrer d'autres élèves partageant les mêmes intérêts qu'eux.

3.6. Activités d'expression

Plusieurs établissements en projet mettent l'accent sur des activités d'expression sous différentes formes (orale, corporelle, ou écrite). Selon les établissements, les activités réalisées débouchent sur différentes concrétisations : la création d'une pièce de théâtre, la lecture de contes à des élèves plus jeunes, la réalisation d'un livre, la mise en place d'un journal de l'école, la réalisation d'improvisations, la réalisation d'une émission de radio ou la création d'un fascicule portant sur des activités réalisées dans l'établissement.

Il s'agit donc le plus souvent d'un projet que les élèves mettent entièrement au point et concrétisent ensemble. Pour cette raison, ces activités se révèlent très dynamisantes et motivantes. Elles permettent de mettre en œuvre de nombreuses capacités, notamment des capacités d'expression, d'organisation et des compétences sociales puisqu'il s'agit souvent de projets de groupe. A nouveau, le besoin de reconnaissance de ces jeunes est pris en compte.

3.7. Groupes de parole

Dans certains établissements, des groupes de paroles autour de la problématique du haut potentiel sont organisés de manière ponctuelle ou régulière. Un des établissements a, par exemple, organisé une rencontre avec un adulte à haut potentiel. Cette activité a pour objectif de permettre aux élèves à haut potentiel d'exprimer et de partager leur vécu voire leurs difficultés. Tout autre élève peut aussi prendre la parole car, de manière plus large, c'est le droit à la différence qui est abordé pendant cet entretien.

4. Bilan

Après deux années d'expérience(s), la mise en œuvre d'un projet adapté aux jeunes à haut potentiel s'avère dynamisante pour l'ensemble des établissements. Elle a permis de pointer les ressources existantes, de les exploiter au mieux, de stimuler l'équipe et de créer du neuf.

Certaines écoles se sont dotées d'appuis théoriques, ont créé des outils de recueil d'information et entamé une réflexion pédagogique plus large. De manière générale, on constate un élargissement et une diversification des actions menées au sein des établissements.

Pour certains, alors qu'une partie importante des activités ciblées dans le cadre des projets est réalisée en dehors des heures de cours, la réflexion se focalise maintenant sur la manière la plus adéquate possible de les intégrer pendant les heures scolaires. Plusieurs établissements s'interrogent, par exemple, sur la manière de faire face à l'ennui en classe, voire au décrochage. La mise en question des pratiques pédagogiques est ainsi au centre des occupations.

Progressivement, de nouveaux établissements manifestent un intérêt réel par rapport à la recherche et décident de se mettre en réflexion et/ou de prendre part aux projets. Avant d'entreprendre toute action, les directions sollicitent parfois l'intervention des chercheurs pour la formation continuée de l'équipe éducative à la question du haut potentiel ainsi qu'aux critères de réussite d'un projet. Partant de là, le type de projet à mettre en place en vue d'une intégration optimale des jeunes à haut potentiel dans chaque établissement est défini. Ici et là, des collaborations avec l'enseignement primaire voient également le jour.

Les projets initiés suscitent l'intérêt de nombreux élèves. Ils constituent un moyen de rencontrer d'autres élèves ayant les mêmes centres d'intérêt. Grâce au projet, les jeunes peuvent aussi trouver une tierce personne avec laquelle il leur est possible d'établir une relation privilégiée et qui leur offre un lieu d'écoute et/ou d'expression. De plus, cette personne « ressource » peut les aider au niveau des méthodes, de l'organisation du travail, de l'apprentissage. Certains établissements ont reçu de nombreux retours positifs de la part des parents.

Dans de nombreux cas, une sensibilisation de l'ensemble de l'équipe éducative a été réalisée. Cette information a permis de faire prendre conscience aux membres du corps professoral de la problématique du haut potentiel et de les sensibiliser à la nécessité de la mise en œuvre d'un projet pour une meilleure intégration de ces enfants. Cette sensibilisation a également été l'occasion d'impliquer d'autres enseignants dans le projet.

Il semble toutefois que la problématique du haut potentiel provoque encore certaines réactions négatives ; certains enseignants restent réservés ou dubitatifs face à cette question. De nombreuses représentations stéréotypées sur les jeunes à haut potentiel circulent encore et témoignent d'une crainte de les stigmatiser. La sensibilisation du corps professoral reste donc un objectif majeur. Le but est de créer une véritable collaboration ouverte avec l'ensemble de l'équipe éducative en vue de favoriser la continuité et l'efficacité des actions. Dans ce sens, plusieurs outils ont également été mis au point tels qu'une grille d'identification, des fiches d'activités, un portail Internet, ... ¹⁹

Enfin, soulignons que l'instauration d'une collaboration avec le centre Psycho-Médico-Social est nécessaire. Dans beaucoup d'établissements, des collaborations de plus en plus étroites sont instaurées avec les membres des centres PMS qui participent activement à la réflexion concernant la mise en place ou la continuité des projets. Ils sont des partenaires importants de la pérennité des actions.

5. Tentative de modélisation

Riches d'une expérience dans l'accompagnement de projets d'établissement destinés à favoriser l'intégration des jeunes à haut potentiel, il nous a paru important de mettre en avant les conditions nécessaires à l'élaboration de tels projets. A cette fin, nous

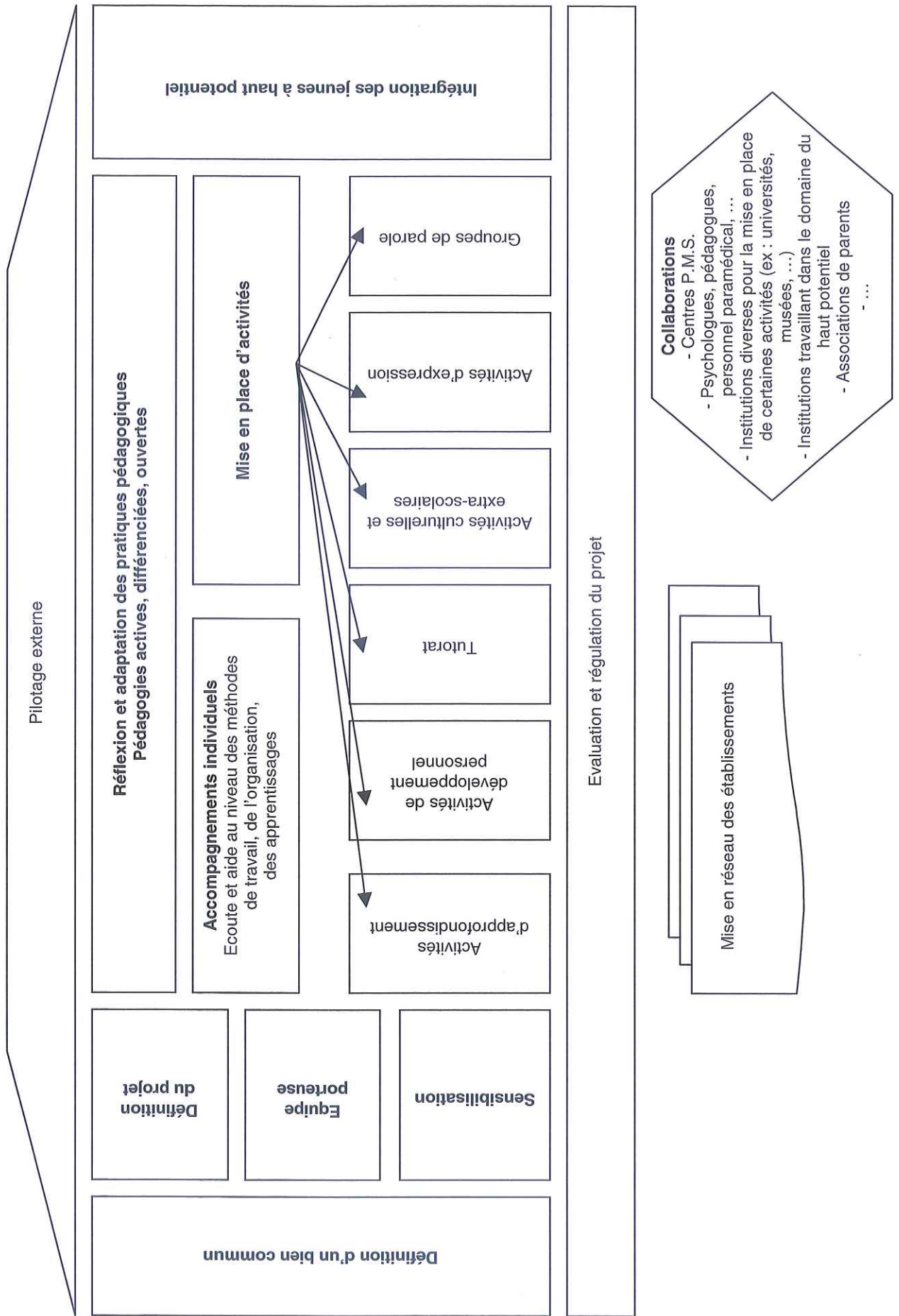
¹⁹ Ces outils ont fait l'objet d'une description plus détaillée dans le chapitre consacré à la sensibilisation, à l'information, aux actions de développement professionnel et outils concrets.

avons tenté d'en modéliser la mise en oeuvre. Le schéma qui suit met en avant les grandes « étapes » et les conditions qui doivent être remplies pour qu'un projet fonctionne de manière optimale²⁰. Nous le commentons par la suite.

[Insérer schéma]

Il convient de préciser qu'il ne s'agit nullement d'un modèle linéaire, mais au contraire d'un modèle dynamique. Les différentes étapes peuvent se dérouler dans un ordre différent de celui représenté dans la figure. Par exemple, la définition du projet peut se faire tout au long du processus.

²⁰ Inspiré du modèle présenté par G. Heck lors d'une journée d'échanges avec la Communauté Germanophone de Belgique.



5.1. La définition d'un bien commun

Cette étape consiste, pour les acteurs – que ce soit le chef d'établissement ou les enseignants, « à aligner leurs intérêts individuels, leurs logiques, tout en les rattachant à des questions plus larges, en construisant ce que l'on appelle « un bien commun » (Cros, 2001a). Parmi les facteurs de réussite d'un projet, nous retrouvons la nécessité de s'interroger sur sa pertinence, sur sa finalité, sur ce que chacun veut, sur la spécificité du public visé, sur ce que ce dernier veut, attend (Pourtois, Barras, Nisolle, 1999).

Suite à la définition de ce bien commun, trois conditions indispensables au déroulement optimal de la suite du projet doivent être remplies : la constitution d'une équipe porteuse, la sensibilisation du corps enseignant à la problématique, et la définition du projet.

5.2. La constitution d'une équipe porteuse

Cette équipe devrait comprendre, outre des enseignants et éducateurs impliqués, une personne désignée comme coordinatrice qui, avec la collaboration de la Direction, assurera le déroulement et la coordination du projet dans son ensemble.

La nécessaire stabilité de cette équipe permettra la continuité du projet malgré les aléas de la vie scolaire (par exemple, un arrêt de maladie ou le départ d'une personne impliquée).

En outre, les personnes constituant cette équipe devraient être spécifiquement formées à la question du haut potentiel. Cette formation leur permettrait, en effet, de devenir personnes-ressources au sein de l'établissement et de répondre ainsi à tout membre du personnel désireux d'avoir des informations sur le sujet.

5.3. La sensibilisation du corps enseignant

Tout d'abord, il importe que l'ensemble du personnel de l'établissement reçoive une information minimum sur la question du haut potentiel. Le fait d'être sensibilisé augmente la possibilité de changer de point de vue sur la problématique et de porter un regard différent sur certains élèves en envisageant le haut potentiel comme une explication possible de leurs comportements ou de leurs difficultés. L'équipe pédagogique pourrait ainsi être amenée à

réfléchir à l'adaptation de ses pratiques pédagogiques afin de mieux répondre aux besoins de ces jeunes.

La connaissance du projet au sein de l'établissement constitue également un critère de réussite. Il importe que le projet soit visible (Pourtois, Barras et Nisolle, 1999). « *Une innovation n'a de sens que si elle s'installe dans le système. Si c'est enkysté, ça n'a aucun intérêt, si ce n'est de faire satisfaction au groupe d'enseignants de se fermer, d'avoir une poche novatrice sans effet sur l'ensemble de l'établissement* » (Cross, 2001a). L'équipe porteuse peut, ainsi, définir un projet qui tiendra compte des ressources disponibles au sein de l'établissement et des objectifs visés. Comme nous l'avons précisé, cette définition peut se dérouler à différents moments du processus et faire l'objet d'une redéfinition en cours de réalisation.

Lors de cette définition du projet, les acteurs sont amenés à définir :

- le type d'activités qu'il vont mettre en place pour répondre aux objectifs qu'ils se sont fixés ;
- le rôle que chacun va tenir (qui s'occupe de quelle partie du projet ?) ;
- les moyens matériels dont ils vont avoir besoin ;
- la manière dont les activités vont s'organiser d'un point de vue temporel (à quel moment ? pendant les heures de cours ? en dehors des cours ? ...) et spatial ;
- les collaborations à instaurer au sein de l'établissement (avec d'autres enseignants, éducateurs, ...) et hors de celui-ci pour pouvoir mettre en place les activités ;
- ...

5.4. La mise en réseau des établissements en projet

Elle devrait permettre aux acteurs concernés de réfléchir ensemble sur leurs projets, d'échanger sur leurs expériences et sur les points forts et faibles qu'ils ont relevés.

5.5. Un pilotage externe

Les personnes chargées de ce pilotage devraient accompagner les équipes dans leur réflexion psychopédagogique et dans la définition du projet en terme d'attentes, d'intentions, de valeurs, d'action(s) et d'évaluation.

5.6. Des collaborations avec différentes institutions ou associations

Tout d'abord, une relation étroite devrait être instaurée avec les agents des centres PMS. Ils constituent, en effet, des intervenants de première ligne en cas de difficultés psychologiques ou pédagogiques particulières concernant certains élèves. Etant directement implantés dans l'établissement, ils constituent une ressource et une aide importante pour l'équipe pédagogique.

L'instauration de contacts avec d'autres intervenants (pédagogues, personnel paramédical, psychologues, associations de parents, associations centrées sur la problématique du haut potentiel, ...) peuvent également s'avérer utiles pour ouvrir la réflexion sur le type de projet, ou sur les adaptations à apporter aux pratiques pédagogiques.

5.7. La réflexion sur les pratiques pédagogiques

Elle implique de faire le point sur les pratiques proprement dites dans l'institution et leurs conséquences en terme d'ennui en classe, d'acquisition de méthodes de travail, de motivation des élèves et d'apprentissage.

Les pratiques pédagogiques ouvertes, actives et différenciées, l'approfondissement, l'enrichissement, le tutorat, le mentorat, la pédagogie du projet, le travail coopératif cités plus haut peuvent s'avérer plus adaptés, plus fructueux auprès des jeunes à haut potentiel mais aussi de tous les élèves de manière générale.

Parallèlement à cela, il importe de pouvoir mettre en place une aide individualisée pour les élèves en difficultés. Les jeunes à haut potentiel doivent, en effet, souvent faire face à des difficultés d'acquisition des méthodes de travail, d'organisation ou d'apprentissages. Les enseignants ayant dans leur classe plus d'une vingtaine d'élèves ne peuvent pas toujours consacrer autant de temps qu'ils le désirent à ceux présentant des difficultés particulières. Il convient donc de donner à ces jeunes une aide spécifique qui leur permettra de combler leurs lacunes et ainsi, pour certains, d'éviter l'échec (voire le redoublement) qui peut s'avérer très préjudiciable – particulièrement dans le cadre d'enfants à haut potentiel.

Conjointement, des activités spécifiques peuvent être mises en place, telles que des activités d'approfondissement, des activités culturelles et extra-scolaires, des activités de développement personnel, des activités d'expression, la mise en place de tutorat ou de

groupes de paroles²¹. Ces activités permettent tantôt de satisfaire « la soif de savoir » de certains, tantôt de favoriser des contacts privilégiés entre certains élèves ou encore de donner l'occasion aux élèves de s'exprimer.

5.8. Des évaluations et/ou régulations régulières

Elles se déroulent tout au long du processus de mise en place d'un projet d'intégration des jeunes à haut potentiel et doivent être réalisées afin de confronter les résultats attendus et observés. Ceci permet, si le besoin s'en fait sentir, de réguler les actions mises en place et éventuellement de redéfinir le projet.

²¹ Des exemples concrets de ces différents types d'activités sont donnés dans la description des projets mis en place dans les établissements collaborant à la présente recherche-action.

Chapitre 4 : Mesures institutionnelles

1. Préambule

La réflexion, le recul critique et la coordination des différentes actions menées dans le cadre de cette recherche-action inter universitaire nous amènent maintenant à examiner comment l'organisation actuelle des études peut intégrer des projets répondant aux besoins spécifiques des jeunes à haut potentiel ainsi que les modifications qui pourraient faciliter leur fonctionnement.

D'ores et déjà, nous pensons que les objectifs et les moyens dont s'est doté le système éducatif en Communauté française de Belgique constituent un cadre dans lequel des réponses peuvent être apportées aux élèves à haut potentiel.

De manière générale, l'article 29.1.a de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (20 novembre 1989, ratifiée par la Belgique en 1991) énonce ce qui suit : « *Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ; (...)* ».

Le *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre* (1997) précise, dans ses articles 6 et 13, que les objectifs visés de développement de la personne sont applicables à tous les élèves. L'article 15 indique qu'il revient à chaque établissement d'enseignement de permettre « *à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée. (...)* ».

Invitées à se centrer sur chaque enfant, à veiller à ses apprentissages autant qu'à son développement personnel et à son épanouissement, les écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française se doivent aussi d'être accessibles à tous. Elles ont ainsi pour double mission d'unifier mais aussi de différencier leur action éducative. Chaque enfant est unique et chaque classe présente inévitablement de l'hétérogénéité. Il n'y aurait donc rien de plus inégalitaire que de traiter tous les enfants de la même façon.

Si l'on veut assurer une démocratisation réelle de l'enseignement, offrir à chaque enfant des chances égales devant l'école, il convient d'établir une distinction très nette entre équité et égalitarisme. Viser l'égalité absolue en matière d'éducation reviendrait à gommer les différences interindividuelles. Or l'école entend aussi préparer chacun à occuper « sa » place dans la société. En conséquence, il convient, d'une part, d'assurer à tous les enfants la maîtrise de tout ce qui leur est nécessaire afin de s'insérer socialement et professionnellement via, notamment, la poursuite de leurs études. D'autre part, il importe de conduire chacun au développement optimal de ses potentialités et ce, sous tous les aspects (cognitif, socio-affectif, psychomoteur).

Ces considérations s'échelonnent sur un continuum allant de l'individualisation à l'uniformisation avec certains risques d'excès dans un sens comme dans l'autre, l'équilibre étant sans doute la chose la plus complexe à trouver et à maintenir au sein des pratiques. En ce qui concerne les jeunes à haut potentiel, cela implique que les solutions proposées soient centrées sur l'intégration plutôt que sur la ségrégation et répondent à des besoins spécifiquement identifiés.

L'avis que nous rendons ici est structuré en quatre grandes parties. Dans un premier temps, nous présentons brièvement les dispositions pédagogiques en faveur des jeunes à haut potentiel : leur description, leurs conditions de mise en œuvre, leur diversité mais aussi leur complémentarité. Afin de contextualiser ces informations, nous analysons l'un des textes cadres régissant l'enseignement en Communauté française de Belgique : le *Décret « Missions »* (1997).

Ce premier point nous permet alors de dégager quelques constats généraux concernant l'organisation des études en lien avec une intégration des jeunes à haut potentiel. Vient ensuite une large réflexion sur la notion de « temps » en matière d'éducation et ses aménagements possibles.

Dans un troisième temps, nous brossons un tableau plus détaillé du saut de classe. Parce que la question est de nature controversée, il nous semble important de nous y attarder quelque peu : nous décrivons ainsi les avantages et inconvénients, les conditions de mise en œuvre et les résultats des recherches menées sur le sujet.

A titre de conclusion, une quatrième et dernière partie résume les différents points abordés et met en lumière quelques recommandations et perspectives nouvelles.

2. Mesures possibles et contexte institutionnel en Communauté française de Belgique

2.1. L'articulation des dispositions pédagogiques en faveur des jeunes à haut potentiel

La littérature consultée, les déclarations des jeunes, des parents et des professionnels écoutés, convergent pour souligner que le haut potentiel, s'il constitue a priori un atout, peut aussi engendrer des difficultés. L'une de ses caractéristiques principales est la capacité à apprendre plus rapidement. En situation scolaire, peut alors se créer un décalage entre le besoin de stimulation – moteur de l'apprentissage – et le rythme instauré pour l'ensemble d'un groupe de même âge.

Quand bien même certaines caractéristiques similaires sont fréquemment constatées chez ces jeunes, le profil de chacun d'entre eux et le contexte social (famille, école, contacts) dans lequel ils évoluent excluent cependant des solutions généralisables. La littérature spécialisée met en évidence des types dominants de dispositions psychopédagogiques pour rencontrer ces besoins d'attention spécifique : des voies d'adaptation du curriculum habituel et des modes de régulation et d'accompagnement (gestion des mesures).

2.1.1. Principaux courants d'adaptation du cursus²²

Quatre courants principaux d'adaptation du cursus et de la conduite didactique se dégagent des dispositifs mis en œuvre et observés (Gallagher et Gallagher, 1994, in Colangelo et Davis, 1997) :

- l'accélération ;
- l'enrichissement ;
- l'abord direct de contenus théoriques complexes, où les concepts sont présentés de manière moins inductive que dans les applications didactiques habituelles ;
- la gestion de la nouveauté dans les contenus proposés (non prévus par le programme standard du niveau considéré) et dans leur approche.

²² Un tableau des dispositions possibles est fourni dans « *Les enfants et adolescents à haut potentiel* », Rapport intermédiaire de la recherche-action inter universitaire (FUNDP, UCL, ULB, ULg, UMH), Ministère de la Communauté française de Belgique, 28 février 2001, p. 79. Nous spécifions ici les mesures essentiellement scolaires.

c. Remarques générales

Ces différents types de dispositions, loin d'être mutuellement exclusifs, donnent lieu à des combinaisons, voire des interpénétrations (Schiever et Maker, in Colangelo et Davis, 1997). Les programmes décrits dans la littérature indiquent qu'une mesure *isolée* – en particulier l'accélération du cursus – est insatisfaisante, voire peu indiquée dans certains cas. Ceci ne signifie pas pour autant qu'elle ne doive pas être rendue possible.

Chacune de ces dispositions peut, par ailleurs, se décliner selon un éventail de mises en œuvre, en milieu scolaire, périscolaire ou familial. Elles supposent toutes un changement des mentalités et une attention particulière, de la part des enseignants et des parents.

Enfin, il est important de constater que certaines de ces dispositions peuvent également rencontrer des besoins spécifiques d'autres élèves.

d. L'accélération

Le terme « accélération » réfère à de multiples stratégies utilisées pour accélérer le rythme auquel un élève parcourt une ou plusieurs matières du cursus scolaire. Deux voies peuvent être suivies pour permettre l'accélération : soit l'élève est séparé de ses condisciples de même âge (saut de classe, enseignement à domicile), soit les situations d'enseignement-apprentissage sont aménagées pour qu'il conserve ces contacts.

➤ Les mesures impliquant une rupture des contacts avec les condisciples

L'accélération du parcours scolaire, communément appelée *saut de classe*, est la pratique selon laquelle – par exemple – un élève en fin de 2^{ème} année primaire peut passer en 4^{ème} parce qu'il maîtrise déjà suffisamment la matière de 3^{ème} pour rendre son enseignement non pertinent.

Cette décision d'accélérer un élève est l'une des questions les plus difficiles et controversées que parents et éducateurs rencontrent. De réelles préoccupations existent en effet quant aux conséquences qu'une accélération pourrait avoir sur le développement cognitif, social et émotionnel de l'élève. Pourtant, un certain nombre d'enfants à haut potentiel ont clairement besoin de défis supplémentaires qui ne peuvent être rencontrés qu'en leur permettant de sauter au moins une année. Cependant, nous ne disposons souvent que de peu d'informations à même de nous aider à déterminer qui est prêt et quand

cette intervention est nécessaire (Assouline et al., 1998). Dans le rapport final de la présente recherche-action (31 août 2001), nous écrivions à ce sujet :

“ Quelques facteurs dominants qui émergent des déclarations des diverses personnes interrogées (dont des jeunes au terme de leur parcours d'enseignement obligatoire) devraient permettre d'influencer la décision d'une accélération du cursus :

- l'état du développement des différents aspects de la personnalité du jeune, et en particulier son développement physique et sa capacité d'adaptation relationnelle ;
- la préparation des enseignants qui accompagnent le jeune, en particulier leur attitude face à la différence du jeune et leur capacité à gérer son intégration dans le groupe classe ;
- l'orientation générale de la politique éducative de l'établissement et le climat induit.

La condition fondamentale de l'opportunité d'une accélération semble être la mise en œuvre d'un suivi et d'un conseil suffisamment approfondis pour prendre en considération la spécificité de chaque cas. Départager des attentes immédiates parfois irréalistes liées au bénéfice escompté d'une accélération du cursus, et des conditions favorables pour pronostiquer cette accélération comme une mesure efficace pour le jeune, demande du temps d'écoute et des prises d'informations multiples. ”

En ce qui concerne l'*enseignement à domicile*, les professionnels (psychologues, inspecteurs) considèrent qu'il représente une alternative possible comme recours transitoire. C'est le cas après une période de crise telle que l'élève n'est pas en état psychologique pour affronter immédiatement la situation scolaire

Ils évoquent comme aspects positifs : l'avancement selon le rythme personnel de l'élève, la conception même des cours qui prévoit souvent des activités d'approfondissement, les exigences d'exécution et de délais pour renvoyer les devoirs aux tuteurs. Et comme aspects problématiques : la grande motivation requise de l'élève ainsi isolé, la réduction des contacts avec les tuteurs, le nécessaire suivi par la famille et l'école de rattachement, la réduction fréquente des situations d'expérimentation et approches concrètes des contenus (ceci variant de la conception d'un cours à l'autre).

L'aspect transitoire de cette solution semble se confirmer pour les quelques cas rencontrés depuis le début de la recherche-action : tel jeune souhaite réintégrer une école après un an de cours par correspondance, tel autre l'envisage comme solution après un échec important dû à des difficultés relationnelles.

➤ Les formules permettant le maintien des contacts avec les condisciples de même âge supposent toutes une modification de la didactique et/ou de l'organisation des classes.

Elles permettent ou systématisent une articulation entre l'accélération et les autres types de dispositions. Voici les formules rencontrées :

- Les classes multi-niveaux (dans l'enseignement fondamental)
 - Cas des petites écoles souvent rurales, dans lesquelles un instituteur encadre plusieurs, voire tous les niveaux.
 - Système par cycles, avec des regroupements "verticaux" selon le niveau de compétence des élèves en telle ou telle discipline, et des regroupements "horizontaux" selon l'âge pour d'autres disciplines (exemple : "cycle 5-8")
 - Classes à double niveau (France, enseignement fondamental) où un groupe d'élèves jugés de même niveau de compétence suivent un programme accéléré selon l'avancement moyen, correspondant à deux niveaux.
- L'organisation du cursus en modules, qui autorise le passage d'un niveau à l'autre de manière différenciée selon le développement des compétences dans chaque discipline. Ce dispositif réclame une administration complexe, une modification profonde des découpages en périodes, des aménagements dans la sanction des études. Une forme de cette accélération partielle se rencontre dans le cas où un élève est occasionnellement autorisé à suivre les cours d'une discipline donnée dans un niveau supérieur à celui où il est régulièrement inscrit.
- Les projets individualisés où l'élève est administrativement inscrit dans une école mais n'est pas rattaché à une classe déterminée. Un agencement spécifique de cours dans des classes de niveaux différents selon ses compétences en telle ou telle matière, de travaux personnels et d'un tutorat est composé par une équipe éducative. Ce type de disposition est rarement évoqué.
- Les classes où sont pratiquées des démarches fondées sur la différenciation (alternance de temps collectifs et de temps personnalisés). A côté d'activités communes, des temps de remédiation pour les uns, de "dépassement" ou d'approfondissement pour les autres sont instaurés.

e. L'enrichissement

L'usage du terme peut traduire (Schiever et Maker, in Colangelo et Davis, 1997) :

- Soit une augmentation de la matière, davantage d'expériences variées d'apprentissage par rapport au programme normal, au travers d'activités supplémentaires en dehors des heures de cours (centres de ressources, clubs, rencontres avec des mentors, la préparation et la participation à des épreuves parascolaires, ...). Certains auteurs considèrent que ce type d'enrichissement court le risque d'être déconnecté de la structuration des concepts nécessaire pour asseoir les connaissances ;
- Soit le développement didactique et son adaptation aux caractéristiques des élèves (« service delivery »).

L'enrichissement peut porter sur le développement des *processus intellectuels* de haut niveau chez les élèves (au regard des modèles du domaine cognitif), des « thinking skills », sur l'accroissement des *contenus* abordés, ou sur les *réalisations* demandées aux élèves (rapports, œuvres dans le domaine artistique, exposés, recherches exigeant de la débrouillardise, ...).

Ce type de disposition suppose d'aménager un temps et/ou un lieu où le(s) jeune(s) bénéficiaire(s) sont, ne serait-ce que provisoirement, pris séparément.

2.1.2. Gestion des mesures

Le choix ou les combinaisons souhaitables entre ces différentes approches d'adaptation dépendent des caractéristiques des élèves concernés et de l'implication des enseignants (Colangelo et Davis, 1997).

Des cas examinés par l'équipe de la présente recherche-action, il apparaît également que les parents ont des préférences parfois fondées sur l'information des médias ou leur expérience personnelle, mais aussi le plus souvent des hésitations quant aux voies à suivre.

Le développement du jeune à haut potentiel, comme celui de tout autre jeune, est à considérer globalement. Il concerne ses différents lieux de vie : l'école, la famille, les

activités menées en dehors, et, pour certains, le temps à l'internat. Il répond à une logique de projet, dont le jeune sera progressivement le sujet.

Nous nous reportons à cet égard au rapport final du 31 août 2001 :

“ Le psychologue, le thérapeute, prendra en considération la personne dans la globalité des dimensions qui la caractérisent et tout au long de son existence. La conception est tout à la fois dynamique, historique et prospective.

L'éducateur - parent ou enseignant -, sans pour autant se vouloir ou se considérer en contradiction avec cette visée à long terme, est en prise avec les exigences de l'action d'encadrement immédiate et quotidienne. Il est amené en conséquence, ne serait-ce que pour estimer les effets de son action et pouvoir en rendre compte au jeune, à réduire à ces moments d'évaluation le terme lointain du projet du jeune dont il a la responsabilité. L'enfant, dès qu'il est à même de projeter son action, va également dans ce sens. Il en résulte une multiplication de projets personnels dans des domaines variés et diversement investis, dont l'apport à un projet plus global n'apparaît pas nécessairement. Les moments de prise de recul sont difficiles et occasions de doute.

L'instrument privilégié pour favoriser cette autonomisation semble être le contrat éducatif : celui qui sera édifié entre le jeune et les adultes responsables (équipe éducative et parents). Ceci implique des lieux et des temps dédiés au dialogue. ”

La gestion des dispositions et aménagements à prendre, à mettre en œuvre et à évaluer régulièrement réclame donc un ensemble de suivis :

- un suivi de “ proximité ” de l'apprentissage de l'élève et son insertion dans l'école. Un enseignant responsable, informé de la problématique des jeunes à haut potentiel en général et de l'évolution de l'élève, doit pouvoir disposer d'un temps et d'un lieu pour dialoguer régulièrement avec l'élève, être son référent attitré. Si l'élève suit un enseignement à domicile, un référent devrait également être désigné ;
- un suivi de partenariats relatifs au projet de l'élève (famille, école, instances extra-scolaires éventuellement impliquées, C.P.M.S. et/ou professionnels spécialisés impliqués) ;
- de manière plus large, si des projets d'école ou des modifications institutionnelles sont instaurés, une instance de pilotage doit pouvoir en estimer les effets.

Les dispositions mentionnées ci-dessus supposent, pour pouvoir être mises en œuvre, des conditions organisationnelles et institutionnelles. Les adaptations

organisationnelles lorsqu'elles sont requises sont essentiellement du ressort des établissements, compte tenu des moyens dont ils disposent ou dont ils peuvent se doter. Pour éclairer les conditions institutionnelles, nous examinons le texte cadre qui détermine l'organisation de l'enseignement en Communauté française : le *Décret « Missions »* (1997).

2.2. Le contexte institutionnel actuel relatif à l'enseignement en Communauté française de Belgique

La partie qui précède a mis en évidence la nécessité de bâtir pour et avec le jeune à haut potentiel un projet éducatif afin de rencontrer ses besoins spécifiques. Ce dernier doit lui permettre, au sein du système scolaire, d'acquérir les mêmes compétences fondamentales que tout autre élève durant sa scolarité obligatoire. Cependant, les voies à suivre pour favoriser et accompagner ce développement supposent de pouvoir agencer des dispositions pédagogiques appropriées.

Il s'agit alors de vérifier dans quelle mesure les textes cadres définissant l'organisation des écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française autorisent la mise en œuvre de ces dispositions.

2.2.1. Sélection des articles du Décret « Missions » (24-07-1997) autorisant certaines dispositions d'aménagement

N.B. Une attention particulière a été réservée à l'enseignement secondaire. Les passages significatifs du texte apparaissent en gras.

a. Articles en relation avec la visée d'équité de l'enseignement

Article 6 - La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

- 1° **promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves;**
- 2° amener **tous les élèves** à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle;
- 3° préparer **tous les élèves** à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures;
- 4° assurer à **tous les élèves** des chances égales d'émancipation sociale.

Article 64 - Le projet pédagogique définit les visées pédagogiques et les choix méthodologiques qui permettent à un pouvoir organisateur ou un organe de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs de mettre en oeuvre son projet éducatif.

Article 67 - Le projet d'établissement définit l'ensemble des choix pédagogiques et des actions concrètes particulières que l'équipe éducative de l'établissement entend mettre en oeuvre en collaboration avec l'ensemble des acteurs et partenaires visés à l'article 69, § 2, pour réaliser les projets éducatif et pédagogique du pouvoir organisateur. **Le projet d'établissement est élaboré en tenant compte :**

- 1° des élèves inscrits dans l'établissement, de leurs caractéristiques tant culturelles que sociales, de leurs besoins et de leurs ressources dans les processus d'acquisition des compétences et savoirs;
- 2° des aspirations des élèves et de leurs parents en matière de projet de vie professionnelle et de poursuite des études;
- 3° de l'environnement social, culturel et économique de l'école;
- 4° de l'environnement naturel, du quartier, de la ville, du village dans lesquels l'école est implantée.
- ...

Ces trois articles indiquent tout à la fois la volonté de prendre en compte tous les élèves et leurs besoins spécifiques. Les articles 64 et 67 précisent les instruments – le « projet pédagogique », le « projet d'établissement » – de cette visée. Le degré d'autonomie pédagogique, contrôlé, des établissements est accru.

b. Articles en relation avec l'élargissement des séquences du cursus en vue d'assurer une différenciation

Article 13 - § 1er. La formation de l'enseignement maternel et des huit premières années de la scolarité obligatoire constitue un **continuum pédagogique** structuré en trois étapes, **visant à assurer à tous les élèves, les socles de compétences nécessaires à leur insertion sociale et à la poursuite de leurs études.**

§ 2. Les étapes visées au § 1er sont :

- 1° de l'entrée dans l'enseignement fondamental à la fin de la deuxième année primaire;
- 2° de la troisième à la sixième année primaire;
- 3° les deux premières années de l'enseignement secondaire.

§ 3. La première étape est organisée en deux cycles :

- 1° de l'entrée en maternelle à 5 ans;
- 2° de 5 ans à la fin de la deuxième année primaire.

La deuxième étape est organisée en deux cycles :

- 1° les troisième et quatrième années primaires;
- 2° les cinquième et sixième années primaires.

La troisième étape est organisée en un seul cycle.

Article 15 - Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée. L'élève amené à parcourir la deuxième étape de l'enseignement obligatoire en cinq ans plutôt qu'en quatre ou le premier degré de l'enseignement secondaire en trois ans plutôt qu'en deux peut suivre l'année complémentaire adaptée à ses besoins d'apprentissage dans le même établissement. **Le projet d'établissement visé à l'article 67 fixe les modalités selon lesquelles est organisé le parcours en trois ans du premier degré ou en cinq ans de la deuxième étape de l'enseignement obligatoire.**

Ces deux articles indiquent une orientation générale qui implique de tenir compte des rythmes différents d'apprentissage.

c. Articles en relation avec une conception différenciée des actions pédagogiques et leur évaluation

Article 5 - Dans l'ensemble de la législation et de la réglementation relative aux niveaux d'enseignement visés au présent chapitre, sont retenues les définitions suivantes :

...

10° **évaluation formative** : évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à **comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage**; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation;

...

Article 78 - § 1er. Le règlement des études définit notamment :

1° les critères d'un travail scolaire de qualité;

2° les procédures d'évaluation et de délibération des conseils de classe et la communication de leurs décisions.

§ 2. Le travail scolaire de qualité fixe, de la manière la plus explicite possible, la tâche exigée de l'élève dans le cadre des objectifs généraux et particuliers du décret.

A cet effet, le règlement des études aborde notamment et de la manière appropriée au niveau d'enseignement concerné, les aspects suivants :

1° les travaux individuels;

2° les travaux de groupes;

3° les travaux de recherche;

4° les leçons collectives;

5° les travaux à domicile;

6° les moments d'évaluation formelle.

Ces articles indiquent l'une des deux fonctions de l'évaluation des apprentissages – l'« évaluation formative » – à savoir la prise en compte des difficultés rencontrées par l'élève et les dispositions pour y remédier, ainsi que les occasions diverses auxquelles elle

s'applique. Les diverses dispositions conseillées pour le public des jeunes à haut potentiel impliquent particulièrement cette diversité de situations et de tâches.

d. Article en relation avec les aménagements pratiques de l'organisation des cours

Article 7 - La Communauté française pour l'enseignement qu'elle organise et tout pouvoir organisateur pour l'enseignement subventionné peuvent **autoriser les établissements** qu'ils organisent, dans le cadre de leur projet visé à l'article 67, à **aménager l'horaire hebdomadaire de façon à mettre en oeuvre des activités, par discipline ou pour un ensemble de disciplines, permettant d'atteindre les objectifs généraux visés à l'article 6.**

Cet article autorise la possibilité d'aménagement de l'horaire. En vertu de son projet et des moyens qu'il peut dégager en conséquence et/ou qui lui sont offerts, l'établissement a donc la possibilité d'instaurer des pratiques adaptées à tel ou tel type d'élèves, et en particulier aux élèves à haut potentiel.

e. Articles en relation avec des dispositions d'enrichissement et d'abords différenciés des contenus et activités

Article 8 - Pour atteindre les objectifs généraux visés à l'article 6, les savoirs et les savoir-faire, qu'ils soient construits par les élèves eux-mêmes ou qu'ils soient transmis, sont placés dans la perspective de l'acquisition de compétences. Celles-ci s'acquièrent **tant dans les cours que dans les autres activités éducatives** et, de manière générale, dans l'organisation de la vie quotidienne à l'école. A cet effet, la Communauté française pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, veillent à ce que chaque établissement :

...

2° privilégie les activités de découverte, de production et de création;

...

4° équilibre les temps de travail individuel et collectif, développe la capacité de consentir des efforts pour atteindre un but;

...

7° recourt aux technologies de la communication et de l'information, dans la mesure où elles sont des outils de développement, d'accès à l'autonomie et d'individualisation des parcours d'apprentissage;

8° suscite le goût de la culture et de la créativité et favorise la participation à des activités culturelles et sportives par une collaboration avec les acteurs concernés;

...

Article 17 - § 1er. Pour l'enseignement de la Communauté française, le Gouvernement fixe les programmes d'études des cycles et années visés au présent chapitre.

...

§ 5. Les programmes d'études proposent des situations d'apprentissage et indiquent **des contenus d'apprentissage, qui peuvent être obligatoires ou facultatifs**. Ils fournissent des orientations méthodologiques. Les situations et contenus d'apprentissage ainsi que les orientations méthodologiques doivent permettre d'atteindre les socles de compétences.

Ces articles évoquent divers types d'activités et de dispositions susceptibles de convenir, en particulier aux besoins des jeunes à haut potentiel, sans ségrégation par rapport aux autres élèves.

f. Article en relation avec l'accélération

Article 29 - Il est créé une Commission des outils d'évaluation des Humanités générales et technologiques. Cette Commission produit des batteries d'épreuves d'évaluation étalonnées et correspondant aux compétences et savoirs fixés aux articles 25 et 26.

Ces outils devraient permettre, quel que soit l'âge de l'élève, de vérifier les compétences des deux premiers degrés du secondaire qu'il maîtrise, et de fournir ainsi des indications utiles pour le guider lors d'une mesure d'accélération de son cursus.

2.2.2. Constat général

Le *Décret « Missions »* semble donc bien permettre un certain nombre d'aménagements susceptibles de rencontrer les besoins spécifiques des jeunes à haut potentiel dans un contexte d'intégration de ces élèves dans les classes ordinaires.

Il reste cependant qu'une des mesures qui peut, lorsqu'elle est opportune, contribuer à éviter des problèmes de scolarité, n'est actuellement pas autorisée par le texte cadre : l'accélération du cursus traduit par un saut de classe dans l'enseignement secondaire.²³

D'autres pays européens²⁴ ont pris des dispositions spécifiques en faveur d'une scolarité adaptée aux élèves à haut potentiel. Dans une perspective de mobilité et d'intégration européenne, la question apparaît posée de la nécessité d'assouplir les dispositions institutionnelles en vigueur en Communauté française de Belgique ou

²³ La question du saut de classe comme mesure particulière est examinée au point 4 du présent chapitre.

²⁴ Se reporter à l'annexe « *Données relatives à l'enquête demandée à l'Unité Eurydice (avril - juin 2001)* » du rapport final (31 août 2001) de la présente recherche-action.

d'introduire des mesures rendant possibles, sous certaines conditions, l'accélération du cursus.

Dans ce sens, les dispositions en vigueur pour l'accès aux épreuves du Jury de la Communauté française ont été revues récemment dans le sens d'un abaissement des âges minimaux requis pour s'y présenter, et donc obtenir par une voie accélérée les certificats et diplômes de l'enseignement secondaire. Cette révision semble particulièrement importante au regard de certains cas d'élèves pour lesquels des sauts de classe sont intervenus dans l'enseignement fondamental – où ils sont autorisés – et qui accomplissent normalement leur cursus secondaire. Nous y reviendrons dans la conclusion...

3. De la notion de « temps »...

Le temps est une variable transversale. Une réflexion quant à son utilisation et sa gestion dans l'enseignement – secondaire en particulier – concerne tant les aspects de sa répartition dans toutes les disciplines, du rythme de la vie scolaire mais aussi de la manière dont le temps est utilisé.

3.1. Des constats qui justifient un aménagement des rythmes scolaires

En 1996, la Commission des rythmes scolaires a remis un rapport²⁵ dans lequel elle soulignait le besoin des enfants à vivre selon leurs propres rythmes. A l'heure actuelle, il importe que ce constat soit compris et appliqué intelligemment car l'aménagement des rythmes scolaires concerne tous les élèves. En outre, les besoins des jeunes à haut potentiel rendent ces aménagements particulièrement importants.

3.1.1. Rythmes scolaires : que constate-t-on ?

Tout d'abord, le stress de la vie actuelle n'épargne pas les enfants qu'ils soient à haut potentiel ou non et perturbe leur vie scolaire. Les rythmes scolaires sont calqués sur ceux de la vie sociale. En plus de l'instruction, l'école s'est vu assigner une mission d'éducation globale et un rôle social de garderie. L'école ne correspond plus à ce qu'on attend d'elle, elle a développé des dysfonctionnements en regard de nos objectifs éducatifs.

²⁵ Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation (1996). *Rapport de la Commission des Rythmes scolaires*. Bruxelles : Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation.

Deuxièmement, le volume de travail cognitif imposé par l'école est trop important tant dans l'absolu que relativement aux autres apprentissages. Le temps scolaire ainsi que le volume des matières enseignées n'a cessé de croître. De plus, le développement global des enfants nécessite un équilibre entre les apprentissages cognitifs, moteurs et affectifs. L'école a trop tendance à considérer les élèves comme de simples consommateurs de connaissances. L'actuelle répartition du temps scolaire entre ces trois types d'activités essentielles penche exagérément vers le cognitif. Il est vrai que la problématique posée par l'ampleur du travail cognitif ne concerne pas directement les enfants à haut potentiel. A contrario, ces enfants ont grandement besoin des apprentissages affectifs et moteurs.

Troisièmement, les contenus des apprentissages sont scindés, cloisonnés à l'excès et émiettés dans un trop grand nombre de cours. Ce cloisonnement produit un enseignement trop peu cohérent, auquel les enfants ne peuvent que difficilement donner du sens. Le cloisonnement ralentit l'accès à la compréhension.

Quatrièmement, le manque de souplesse dans les horaires gêne fortement la mise en pratique des pédagogies actives. De plus, les horaires ne sont pas réalisés en fonction des variations de l'âge de l'enfant, de la durée de concentration continue et de la capacité à fournir un travail intellectuel. Cette manière de débiter les matières en tranches uniformes n'est pas favorable à la pratique de la différenciation. De plus, la confection des horaires repose davantage sur la disponibilité physique des enseignants et des locaux que sur l'observance des fluctuations de la vigilance, ou sur la recherche d'une cohérence entre les contenus, ou encore sur le souci d'alterner les divers types d'activités. Or, la pratique d'un apprentissage différencié serait idéale pour les enfants à haut potentiel – comme pour tout autre enfant, d'ailleurs, si on tient compte des grandes variations interindividuelles rencontrées au sein d'une classe.

Cinquièmement, notre système scolaire est annuel. Il prie les enfants d'avancer de front et les invite à sauter tous ensemble les mêmes obstacles aux mêmes moments. On fait de l'apprentissage une course à la vitesse où on élimine les plus lents qui deviennent les plus faibles. Ce système engendre et renforce le redoublement pour ces derniers et risque d'engendrer l'ennui, voire le décrochage scolaire chez les enfants à haut potentiel.

Sixièmement, l'alternance du temps de travail et de repos est déséquilibrée, tant au niveau de l'année que de la semaine et de la journée. Ce constat concerne tous les enfants quel que soit leur potentiel parce qu'un enfant, même à haut potentiel, reste un enfant.

Septièmement, les possibilités d'innover en matière de gestion du temps scolaire, bien que présentes, ne sont pas exploitées. Par ailleurs, certaines réglementations sont à revoir dans le sens d'une souplesse accrue.

Huitièmement, l'éparpillement des pouvoirs et compétences entre diverses institutions empêche actuellement toute harmonisation et globalisation d'une politique d'accueil et d'éducation de l'enfant.

3.1.2. Le redoublement et les pratiques d'évaluation normative

Au-delà de ces considérations premières, le redoublement et les pratiques d'évaluation normative doivent également attirer notre attention.

De fait, l'instruction obligatoire n'avait pour autre motif que de promouvoir l'égalité entre les hommes. La fonction de sélection qu'assume aujourd'hui l'école est contre nature. Comment les échecs scolaires sont-ils engendrés ? Trois explications complémentaires peuvent être avancées. Premièrement, l'évaluation, se faisant à un moment défini du cursus, serait créatrice des inégalités de réussite scolaire. Deuxièmement, l'apprentissage est fonction du rapport entre le temps que l'élève consacre à l'apprentissage et le temps dont il a besoin pour réaliser cet apprentissage. Il va de soi que le temps requis pour un apprentissage varie considérablement d'un individu à l'autre. Ainsi, si l'on accorde à tous le même temps d'enseignement, tous ne pourront réaliser l'apprentissage visé. Autrement dit, l'évaluation sanctionne des rythmes d'apprentissage différents : rien ne prouve qu'avec un supplément de temps d'enseignement, ces élèves n'atteindraient pas le niveau d'excellence exigé. A ces deux explications pourrait s'ajouter une troisième : celle de l'ennui en classe rencontré par des enfants à haut potentiel qui, à l'inverse des autres élèves, auraient trop de temps pour réaliser les tâches données et donc s'ennuieraient. De cet ennui surviendrait le décrochage scolaire et donc l'échec.

Lorsqu'on laisse aux enseignants la responsabilité de construire en toute liberté les épreuves d'examen et de décider sur cette base de la réussite ou du redoublement d'un élève, on débouche sur des échecs dont l'ampleur varie en fonction de la communauté linguistique et qui, de surcroît, sont moins le reflet des capacités de l'élève que du niveau d'exigence de l'enseignant. Ces échecs sont préjudiciables tant aux élites qu'aux faibles. D'autre part, le rendement varie dans des proportions considérables d'une classe à l'autre et d'une école à l'autre. A terme, la conséquence ultime est très souvent l'échec. Car, pour ceux qui entament le secondaire avec un retard de connaissance sur leurs condisciples ou

pour ceux qui, en cours de cursus, changent d'établissement, il sera mal aisé de « suivre » l'enseignement de leur nouvelle école.

Dès lors, l'amélioration des rythmes scolaires pourrait être un moyen de lutte contre l'échec. Afin de respecter la diversité des rythmes d'apprentissage, il conviendrait de permettre aux enfants de parcourir le cursus scolaire selon leur propre allure.

3.2. L'aménagement du temps dans les pratiques éducatives

L'école dispose-t-elle du temps suffisant pour réaliser ses missions et gère-t-elle efficacement son capital temps ? L'école est-elle prisonnière de ses horaires ou au contraire considère-t-elle le temps scolaire comme un moyen au service des projets ? Le temps scolaire ne peut-il être considéré comme une ressource pédagogique que les acteurs de l'école se réapproprient afin de choisir des démarches pédagogiques, des conditions organisationnelles respectueuses des besoins des jeunes et des adultes-enseignants ?

L'aménagement du temps scolaire nous paraît être une dimension importante à rencontrer pour être davantage en mesure de favoriser une adaptation et une différenciation du parcours des élèves à haut potentiel. En effet, vouloir répondre à leurs besoins spécifiques passe aussi par une réflexion sur la gestion du temps la plus pertinente afin de construire des cheminements différenciés articulant des moments d'apprentissage avec le groupe classe, des temps de présence dans d'autres classes ainsi qu'une prise en charge dans des groupes de besoin et des activités périscolaires.

Dans le cadre d'un projet d'établissement basé sur l'accueil de la diversité, quels sont les possibles ? Les écoles travaillant dans la perspective de l'accueil de jeunes « différents » n'ont-elles pas intérêt à définir un « *projet global* » d'aménagement du temps permettant d'épanouir les différences positives de chacun ? (Delaubier, 2002)

Au regard de certaines expériences réalisées à l'étranger, nous avons voulu mettre en évidence des perspectives nouvelles en matière d'organisation spatiale et temporelle pour accueillir les jeunes à haut potentiel dans les établissements scolaires.

3.2.1. Repenser la gestion du temps dans un cadre de réforme

La mise en place de la réforme de l'enseignement secondaire nous semble représenter une opportunité pour les écoles de se réapproprier l'aménagement du temps

scolaire. Cette réforme vient structurer le cheminement scolaire en degrés « d'enseignement-apprentissage », ce qui devrait permettre d'assurer la maîtrise du temps d'apprentissage dans le respect des différences de rythme des élèves. N'est-ce pas une occasion pour les directions d'école d'amorcer une démarche de réflexion sur l'aménagement du temps en collaboration avec l'équipe-éducative et le conseil de participation ?

Ancrer cette réflexion dans le cadre de la réforme de l'enseignement secondaire, c'est rechercher une maîtrise du temps en cohérence avec les nouvelles missions de l'école. C'est oser réfléchir à quelle conception du temps scolaire adhérer : une conception axée sur une gestion administrative ou une conception centrée sur une vision du temps comme un temps d'apprentissage pour les élèves et de mise en commun pour les enseignants ? Comment adapter les horaires à la particularité de ces jeunes à haut potentiel afin de leur permettre de réussir leur scolarité ? Tenant compte de ce capital temps, quelle politique d'aide et de soutien développer afin de privilégier un regard individualisé sur leurs besoins spécifiques ? Enfin, c'est croire au principe de l'aménagement du temps scolaire comme un facteur essentiel de la réussite des élèves et comme un indicateur de l'appropriation de la réforme.

3.2.2. Se réapproprier l'aménagement du temps

Il importe d'introduire de la souplesse dans l'organisation de la grille-horaire afin que soient pris en compte le temps de l'enseignant pour répondre aux objectifs de formation et le temps de l'étudiant pour réussir ses apprentissages. L'harmonisation de ces deux « temps » au sein desquels chacun trouve la réponse à ses besoins devient un aspect crucial de la gestion du temps scolaire.

Selon St-Jarre (2001), « *le temps d'apprentissage scolaire se définit à partir du cumul du temps prescrit, du temps effectivement investi par l'élève et du degré de réussite obtenu relativement à l'objectif spécifique d'apprentissage (combinaison des acquis préalables, du temps requis et du curriculum). Autrement dit, on estime ici que le temps prescrit n'est pas tant une rationalisation absolue, rigide, du temps des activités scolaires qu'une ressource malléable, souple, en vertu du fait que c'est l'enseignant qui est directement en rapport avec ce temps, qu'il lui revient d'actualiser l'interdépendance de toutes les composantes concernées par l'apprentissage en classe.* » (p.27)

Néanmoins, favoriser une adaptation et une différenciation du parcours des élèves à haut potentiel dans des groupes classes, cela pose notamment la question de l'aménagement de leur horaire et de l'encadrement de ces jeunes. Aussi, un tel projet d'accueil nécessite d'envisager des mesures institutionnelles (rendre plus accessible le mi-temps pédagogique, favoriser l'inscription et la certification dans plusieurs options, réaménager des filières de formation, ...) et des mesures organisationnelles au sein des établissements scolaires (regrouper des heures, dispenser de certains cours, aménager leur temps de présence en classe pour des travaux de recherche à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, ...).

3.2.3. Adapter le temps d'apprentissage scolaire : pourquoi et pour quoi faire ?

D'une manière générale, pour l'ensemble des élèves mais aussi et surtout dans le cadre de l'aide aux jeunes à haut potentiel, des assouplissements au cadre temporel actuel paraissent une nécessité tant pour les enseignants que pour les élèves.

Ces aménagements concernant **le temps des élèves** pourraient être envisagés en vue de :

- différencier le temps de celui des autres élèves en termes d'augmentation du volume horaire ou en terme d'une accélération des étapes de formation ;
- différencier en vue d'organiser des activités spécifiques : des groupes de besoins, groupes verticaux, des activités de recherche, des projets interdisciplinaires, des activités périscolaires, ...
- réaménager en termes de dispense de cours, regroupement d'heures pour disposer d'espace temps plus long ;
- assouplir en vue de l'organisation d'horaire modulaire flexible voire permettre la mise en place du mi-temps pédagogique dans divers domaines : artistique, sportif, scientifique, technique, ...

L'école ne peut-elle répartir différemment ce temps, à condition de s'assurer de la réalisation des apprentissages et de l'acquisition des contenus notionnels obligatoires en lien avec les socles de compétences, les compétences terminales ou les profils de qualification ?

En ce qui concerne **le temps des enseignants**, il pourrait être planifié de manière à bénéficier :

- de temps de tutorat avec les jeunes nécessitant un cheminement différencié ;
- de temps de préparation et d'adaptation de leur enseignement ;
- de temps de coordination, de planification et de régulation avec les collègues enseignants ;
- de temps de ressourcement avec la direction de l'école et des spécialistes (psychologue, réseau d'aide spécialisé, ...) ;
- de temps d'échanges, de réflexion sur le choix des étapes de la scolarité en partenariat avec les parents, le jeune et les acteurs concernés ;
- de temps de perfectionnement ;
- ...

Envisager l'aménagement du temps scolaire dans de telles perspectives devrait favoriser une prise d'initiatives et une recherche personnelle chez les jeunes et surtout leur permettre de retrouver du sens à l'école. Cependant, organiser le temps scolaire dans une optique de différenciation des horaires, des programmes, du groupement des étudiants, implique aussi un changement des mentalités et des pratiques pédagogiques.

« Donner un sens pédagogique au temps scolaire, c'est entreprendre une démarche de changement dont le défi est de percevoir le temps non comme une contrainte, mais comme un outil pédagogique, une ressource à utiliser dans l'intérêt des élèves. »²⁶

3.2.4. De nouvelles perspectives : l'organisation de cheminements différenciés

Pour rappel, le Décret « Missions » (1997) se fonde sur un parti pris humaniste : *« chaque élève désire naturellement développer toutes ses potentialités. C'est la condition indispensable à tout enseignement. Le rôle de l'école consiste à stimuler cette volonté. »²⁷* C'est ainsi qu'elle doit pouvoir dispenser un enseignement adapté et soucieux des différences individuelles, à tout élève qui éprouve des difficultés ou qui ne peut s'intégrer à la classe ordinaire. Dans ce cadre, l'organisation de cheminements particuliers constitue une réponse à des besoins spécifiques en matière d'apprentissage.

Des expériences ont déjà été tentées pour apporter une réponse spécifique aux élèves à haut potentiel en difficulté, notamment en France. Une académie de Lyon s'est

²⁶ Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire*. Québec : Ministère de l'éducation, p.23.

²⁷ *Mon école, comme je la veux ! Ses missions. Mes devoirs*. Ministère de la Communauté française de Belgique, 1997.

efforcée de concevoir un dispositif coordonné et cohérent de scolarisation adapté à ces élèves dans le cadre d'une démarche plus large de prise en charge de la diversité. Depuis 1996, elle accueille des élèves intellectuellement précoces. Ces jeunes sont scolarisés avec les autres élèves mais bénéficient en plus d'un tutorat, d'ateliers communs à tous les jeunes à haut potentiel (calligraphie, informatique, ...) mais aussi d'actions plus personnalisées en fonction des besoins propres à chacun. Cette individualisation des cursus scolaires est rendue possible grâce au travail de deux professeurs qui assurent un tutorat auprès des élèves et un rôle de coordination vis-à-vis de l'équipe éducative. Ils établissent un diagnostic de la situation scolaire de chaque enfant (lacunes, points forts, intérêts, intégration) et proposent à la communauté scolaire les adaptations nécessaires.

Selon eux, « *l'emploi du temps personnalisé veut répondre au plus près aux besoins de l'élève concerné. Il se construit à partir de l'évaluation d'un enseignant et/ou de la demande de l'adolescent. Le professeur repère les signes d'ennui et de lassitude manifestés dans sa matière, la qualité des réponses orales et écrites, les marques d'appétence révélées par un "questionnement digression", une volonté affichée de faire des travaux de recherche, des exercices supplémentaires, une curiosité intellectuelle certaine. Le tuteur propose alors un aménagement de l'emploi du temps avec des cours du niveau supérieur dans ladite discipline ou le champ disciplinaire concerné. En revanche, le jeune bénéficie des dispositifs d'aide et de soutien - collectifs ou individuels - qui sont mis en place dans l'établissement lorsqu'il manifeste des lacunes dans une discipline.* »²⁸

Cette expérience met en évidence toute une réflexion sur le développement d'un nouveau rôle, celui d'enseignant-tuteur. Outre le suivi scolaire des élèves à haut potentiel, le tuteur assure aussi, en tant qu'adulte, un rôle de référent pour le jeune. Indépendamment de ce travail auprès des élèves, les tuteurs sont les interlocuteurs privilégiés en ce qui concerne le dispositif d'accueil des jeunes à haut potentiel. A ce titre, ils reçoivent les familles, ils s'informent auprès de leurs collègues sur le travail des élèves et signalent les mesures adoptées. Ils travaillent aussi régulièrement avec la direction afin de proposer des aménagements de cursus.

Enfin, signalons que la plupart des expériences conduites en France comme à l'étranger reposent sur quatre types de solutions, qui peuvent éventuellement se combiner :

- **le regroupement temporaire ou durable** des élèves dans des classes et des établissements spéciaux ;

²⁸ *Précocité intellectuelle et tutorat*, Ministère de l'éducation nationale – Desco – Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques, 2001.

- **l'adaptation des contenus d'apprentissage**, soit à travers des programmes particuliers, soit par l'enrichissement des programmes ordinaires, soit par des activités de compensation, de dépassement ;
- **l'adaptation des rythmes d'apprentissage** et de la progression dans les cursus (sauts de classe, cursus accélérés, rythmes différenciés selon les disciplines) ;
- **l'adaptation des méthodes pédagogiques utilisées**, en particulier dans le sens d'une plus grande différenciation ou du développement de l'autonomie.

3.2.5. Conclusions

L'aménagement du temps scolaire peut être envisagé tant sous ses aspects institutionnels qu'au sein même de la classe. A tous les niveaux, il offre la possibilité à chaque acteur de l'enseignement de se réapproprier l'apprentissage. Tant au niveau de l'enseignant, qui pourra s'octroyer un temps de réflexion et de ressourcement par rapport à ses pratiques, que de l'élève qui se voit offrir la possibilité d'apprendre à son rythme, selon ses forces, ses faiblesses et ses intérêts, l'aménagement du temps scolaire est une opportunité de redonner du sens à l'enseignement.

Gérer le temps autrement nécessite cependant de considérer le concept « temps » comme un levier de changement des pratiques, des méthodes, des relations, des rôles, ... Cela nécessite également un investissement de la direction, à qui incombe la responsabilité d'intégrer dans l'emploi du temps un horaire équilibré pour les enseignants et les élèves, en tenant compte des impératifs matériels, des locaux, du cadre légal, ...

Enfin, gérer le temps autrement demande à l'enseignant de mettre en place un enseignement différencié à plusieurs niveaux. Pour aboutir, un projet comme celui-là nécessite donc des actions de formation et de soutien des enseignants ainsi que de leur direction.

4. Une mesure particulière : le saut de classe

Nous l'avons vu : il existe maintes façons de modifier le parcours scolaire des enfants et adolescents à haut potentiel, et toutes ces possibilités ont une place au sein même du système éducatif courant. Chacune peut se montrer efficace pour certains élèves dans certaines circonstances. Il y a, cependant, un certain nombre d'élèves talentueux qui ont

besoin d'une forme plus radicale de modification du programme. Des recherches (Assouline et al., 1998) montrent que le saut de classe est clairement la forme d'intervention la plus efficace pour ces élèves.

Certes, chacune des pratiques de changement répondant aux besoins des jeunes à haut potentiel a ses propres avantages et inconvénients. De même, les élèves qui pourraient bénéficier de telles interventions ont des forces et des faiblesses relatives, faisant de ces pratiques tantôt d'excellentes options, tantôt l'inverse.

Depuis la première utilisation de l'accélération par Terman en 1947, les recherches en la matière sont, pour la plupart, positives en terme de résultats (Clark, 1997). Quelques raisons et avantages rapportés sont reproduits ici :

- les élèves doués ont tendance à préférer des compagnons plus âgés car leurs niveaux de maturité sont souvent plus similaires. Ni la méthode ni l'âge auquel intervient l'accélération ne sont porteurs de conséquences ;
- l'accélération peut être utilisée dans toutes les écoles ;
- l'accélération permet aux élèves qui en sont capables d'accéder plus tôt à l'enseignement supérieur et au-delà ;
- parce qu'ils passent moins de temps à l'école, les coûts de l'éducation des élèves doués sont moins élevés ;
- il y a moins d'ennui et d'insatisfaction pour les élèves doués ;
- l'ajustement socio-émotionnel est généralement élevé, souvent au-dessus de la moyenne, quand il y a accélération ;
- pour être couronnée de succès, une accélération doit profiter d'une certaine continuité et être rigoureusement coordonnée ;

Brody et Benbow (1987, in Clark, 1997) signalent qu'un avantage pour les élèves est l'opportunité de pouvoir sélectionner un programme motivant et qui rencontre leurs besoins individuels. Pour les écoles, ils soulignent le fait que l'accélération offre une manière de stimuler les élèves hautement capables sans les frais et les efforts d'un design spécifique du curriculum. Même Johnson et Johnson (1987, in Clark, 1997), promoteurs de l'hétérogénéité et de l'apprentissage coopératif, déclarent que des élèves à haut potentiel peuvent avoir besoin d'étudier des matières qui dépassent de loin leur niveau d'étude et suggèrent de les placer à des niveaux supérieurs pour certains domaines ou encore de leur permettre d'aborder des contenus plus avancés au sein de groupes homogènes.

Le saut de classe peut ainsi aider à rencontrer les besoins d'un apprenant doué qui apprend plus vite et a besoin d'un travail plus poussé. Le personnel enseignant exprime souvent son inquiétude face au manque d'esprit critique chez les élèves avancés. Cela ne sera pas nécessairement le cas si un contrôle approprié est mis en place et si l'enseignement et le matériel utilisé sont individualisés pour rencontrer les besoins spécifiques de l'enfant. Le tout est de trouver des façons de donner du sens, de la structure, une certaine utilité, et par là motiver l'élève à étendre son apprentissage.

De manière générale, les enseignants et les directions sont réfractaires voire opposés au saut de classe, alors que parents et élèves, en particulier ceux qui ont vécu une accélération, y sont favorables. Le « Gifted Education Research, Resource and Information Center » (GERRIC)²⁹ examine les objections à l'accélération. Les quatre préoccupations principales sont que les élèves accélérés perdraient leur avance dans les années scolaires ultérieures ; qu'ils auraient des difficultés dans leur développement social et émotionnel ; qu'ils manqueraient de maturité physique et émotionnelle pour faire face aux stress de l'accélération ; et qu'ils deviendraient arrogants ou élitistes. GERRIC conclut que ces peurs ne sont pas appuyées par la recherche :

Les recherches menées aux Etats-Unis, d'une part et en Australie, d'autre part (Benbow, 1998 ; Gross, 1993, 2000) ont montré que ces peurs étaient, en fait, peu fondées. En effet, l'accélération – planifiée de manière réfléchie et minutieusement contrôlée – des élèves doués a pour conséquence des changements positifs dans le développement scolaire de ces derniers et une plus grande intégration sociale de la part des élèves plus âgés avec lesquels les élèves accélérés sont placés, que de la part de leurs condisciples de même âge (Gross, 1994b, 2000).

Ces données contrastent nettement avec l'opinion populaire selon laquelle l'accélération est une pratique éducative nuisible. En examinant les premiers écrits qui discutaient des effets de l'accélération, DeHaan et Havighurst (1961, in Assouline et al., 1998), Swiatek et Benbow (1991, in Assouline et al., 1998) et Gallagher (1996, in Assouline et al., 1998) ne trouvent aucune base aux perceptions généralement négatives à l'égard de l'accélération. Gallagher (1975, in Assouline et al., 1998) cite une étude californienne de 1963 dans laquelle, sur 522 cas d'accélération examinés, seuls 9 étaient marqués de troubles significatifs, et dans chacun de ces cas, l'accélération avait été implémentée en dépit de nombreuses réserves.

²⁹ Parliament of Australia, Senate, « Employment, Workplace Relations, Small Business and Education References Committee » (2001). *The Education of Gifted and Talented Children*. Canberra : Commonwealth of Australia, Parliament. <http://www.aph.gov.au>

Kulik et Kulik (1984 ; in Clark, 1997 ; Assouline et al., 1998) ont conduit une méta-analyse sur 26 études concernant les effets de l'accélération aux niveaux élémentaire et secondaire et en ont conclu que les élèves doués et talentueux sont capables de relever les défis scolaires que fournit un programme accéléré. De fait, sur base des tests utilisés, les élèves accélérés montraient un niveau supérieur de connaissance par rapport aux élèves non accélérés et leur niveau de performance égalait celui d'élèves plus âgés.

Sayer et Brookshire (1993, in Colangelo et Davis, 1997) relatent une comparaison par questionnaire, portant sur une population de 25.000 élèves du niveau 8 (National Education Longitudinal Study), entre les élèves "accélérés" ou "doués" et un échantillon aléatoire des autres élèves. Il apparaît notamment que les premiers manifestent une conception d'eux-mêmes plus positive, qu'ils ont le sentiment de contrôler davantage de facteurs qui contribuent à la réussite ou à l'échec (locus of control), qu'ils sont moins significativement perçus comme perturbateurs. Brody, Assouline et Stanley (1990, in Colangelo et Davis, 1997) ont étudié les cas de 60 élèves entrant au collège avec deux années d'avance. Ils constatent que ces élèves obtiennent plus tôt le diplôme final, mais aussi que l'accélération semble plus indiquée lorsque les élèves ont au départ des scores d'aptitude au moins égaux à la moyenne. Ils considèrent que l'accélération est recommandable pour les élèves dont le quotient intellectuel est très élevé, mais qu'elle ne devrait pas excéder deux niveaux.

Dans le même ordre d'idée, Davis et Rimm (1994, in Assouline et al., 1998) affirment qu'un élève ne devrait « sauter » qu'une année à la fois. Après une période d'ajustement seulement, l'observation peut amener à considérer des interventions ultérieures. Certains élèves qui sont toujours sous-stimulés peuvent alors bénéficier d'une accélération de matière dans au moins un de leurs domaines forts.

En examinant les recherches sur les problèmes/difficultés affectives pouvant émaner d'une accélération, il est généralement admis que la plupart des élèves accélérés s'adaptent bien à leur nouveau contexte. Bien qu'un petit nombre éprouvent quelques difficultés à s'ajuster, cela arrive moins souvent que ne le supposent communément parents et éducateurs. Janos (1986, in Assouline et al., 1998) indique que l'accélération d'une ou deux années ne présente aucun risque en terme de développement social à court terme ni plus tard. Gallagher (1985, in Assouline et al., 1998) spécifie l'importance des « pairs intellectuels » pour des jeunes à haut potentiel et prétend qu'ils sont souvent trouvés parmi les enfants qui sont un ou deux ans plus âgés.

Southern et Jones (1992, in Assouline et al., 1998), Feldhusen, Winkle et Ehle (1996, in Assouline et al., 1998) et Benbow et Stanley (1996, cités par le GERRIC, 2001) insistent sur le fait que l'accélération n'est pas un processus qui hâte la progression de l'élève mais qui correspond à un avancement réel et existant. Il s'agit simplement de reconnaître que l'élève a déjà atteint le niveau requis pour accéder à l'année supérieure et, au-delà, que l'enseignement pour lequel il a déjà fait ses preuves ne lui sera pas bénéfique. Le niveau de compétence devient le facteur déterminant, plutôt que l'âge chronologique.

Avant de conclure, soulignons que le saut de classe n'est qu'une mesure parmi d'autres formes d'accélération. En outre, il importe de rappeler qu'en matière éducative aucune décision n'est irrévocable. Il arrive quelquefois que des situations justifient une reconsidération. Souvent, cela aide les élèves et les parents, mais aussi les professionnels concernés, de savoir que d'autres alternatives existent si l'accélération ne fonctionnait pas, pour quelque raison que ce soit.

Dans tous les cas, l'accélération est un dispositif à accompagner d'une réflexion, de conseils, d'avis et de mesures spécifiques *avant* et *après* sa mise en place effective pour un jeune en particulier.

Avant, il importe que la situation soit analysée sous toutes ses coutures, qu'un maximum d'informations soient récoltées afin de décider de l'opportunité de la mesure et d'évaluer ses chances de succès. En outre, la planification d'un saut de classe réussi requiert les efforts coordonnés de l'élève, de ses parents, des enseignants (actuel et à venir) et de la direction. Les renseignements apportés par chacun devraient couvrir les champs cognitif, socio-affectif, psychomoteur, ... et être rassemblés, analysés, confrontés par un professionnel de sorte que la décision soit, avec un peu de chance, le résultat d'un consensus.

Un instrument validé d'aide à la décision en matière d'accélération du cursus, en langue anglaise, est signalé dans la littérature (Assouline, 1997) : l'*Iowa Acceleration Scale*. Il consiste en un recueil systématique d'informations précises sur les différents aspects de la personnalité du sujet, de son parcours et de son adaptation scolaire, de ses caractéristiques physiques et relationnelles.

Si la décision est prise d'accélérer un élève en particulier, des mesures facilitant cette accélération doivent idéalement être mises en place : sensibilisation, soutien, encadrement, réajustement éventuel. En outre, il est indispensable que l'enseignant qui accueille l'élève

accélééré dans sa classe soit impliqué dans le processus : son attitude et son soutien sont primordiaux dans la création d'un environnement accueillant et soutenant pour l'élève accélééré. Une aide peut également être apportée aux familles qui ont besoin de parler des sentiments qui émergent après une accélération, de sorte que chacun s'y ajuste aussi facilement que possible.

5. Recommandations et perspectives

Les enfants à haut potentiel apprennent plus tôt et plus vite que les autres, mais ils apprennent surtout différemment. Malgré leurs capacités remarquables, certains ne s'adaptent pas aux rythmes et aux méthodes de l'enseignement tel qu'il est actuellement dispensé en Communauté française. Si nous voulons nous inscrire dans une logique de développement personnel et reconnaître chaque individu comme une personne unique et chaque situation comme spécifique, nous devons prendre en considération les atouts et les faiblesses de chacun. Dans le cas des jeunes à haut potentiel, cela suppose avant tout de reconnaître leurs différences et de les accepter... car le pari que nous faisons est bien celui de l'intégration.

De fait, les objectifs et les moyens dont s'est doté le système éducatif en Communauté française semblent permettre un certain nombre d'aménagements susceptibles de rencontrer les besoins spécifiques des jeunes à haut potentiel. Le *Décret « Missions »* (1997) favorise et laisse une certaine autonomie aux établissements dans le choix d'actions adaptées aux caractéristiques et aux besoins de tous les élèves. Comme mentionné dans le rapport final de la présente recherche-action (31 août 2001), le soutien à la construction et à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques adaptées, élaborées au départ de l'école, dans le cadre d'un projet précisé d'établissement, semble une voie à suivre. Ces aménagements, aussi divers soient-ils, nécessitent une gestion différente du temps et une implication accrue des enseignants comme des élèves, dans le respect des rythmes de chacun.

Une voie complémentaire à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques adaptées et d'aménagements spatio-temporels dans le cadre des classes ordinaires pourrait correspondre, dans les cas où elle apparaît bénéfique, à une accélération du cursus. Or, le « saut de classe » n'est actuellement pas autorisé dans l'enseignement secondaire. Néanmoins, les nouvelles dispositions en vigueur concernant l'accès aux Jurys de la

Communauté française vont dans le sens d'un assouplissement des politiques d'accès aux structures et/ou niveaux d'enseignement. Le tableau ci-dessous reprend de manière synthétique l'organisation et les conditions d'admission aux Jurys de la Communauté française.

[Insérer tableau]

Tableau 12 : Conditions d'admission aux examens du 1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} degré de l'enseignement secondaire général, technique, artistique et professionnel

1 ^{ère} section		2 ^{ème} section		
1 ^{er} degré	2 ^{ème} degré	3 ^{ème} degré (enseignement secondaire général)	3 ^{ème} degré (enseignement secondaire technique, artistique et professionnel)	
<p>Les élèves qui ont fréquenté la 1^{ère} et la 2^{ème} année de l'enseignement secondaire de plein exercice ;</p>	<p>Les élèves qui ont fréquenté la 1^{ère}, la 2^{ème}, la 3^{ème} et la 4^{ème} année de l'enseignement secondaire de plein exercice ;</p>	Série I (CESS)	Série II (DAES)	Série I (CESS)
		<p>Les élèves qui ont fréquenté la 3^{ème}, la 4^{ème}, la 5^{ème} et la 6^{ème} année de l'enseignement secondaire général, technique ou artistique ou la 3^{ème}, la 4^{ème} et la 5^{ème} année de l'enseignement secondaire général, technique ou artistique et la 5^{ème}, la 6^{ème} et la 7^{ème} année de l'enseignement secondaire professionnel ;</p>	<p>Tout candidat ayant obtenu un CESS général, technique ou artistique au plus tard à l'issue de l'année scolaire 1992-1993 s'il a été délivré par un établissement ou au plus tard à la fin de l'année civile 1993 s'il a été délivré par le Jury de la Communauté française (1 seule session) ;</p>	<p>Les élèves qui ont fréquenté la 3^{ème}, la 4^{ème}, la 5^{ème} et la 6^{ème} année de l'enseignement secondaire technique ou artistique ou la 3^{ème}, la 4^{ème} et la 5^{ème} année de l'enseignement secondaire professionnel ou de la 1^{ère} année de l'enseignement secondaire professionnel complémentaire ou ayant obtenu le CESS, enseignement professionnel par la voie du Jury de la Communauté française (1 seule session) ;</p>
<p>Tout candidat ayant obtenu un C.E.B. et âgé de 11 ans accomplis (dans sa 12^{ème} année) ;</p>	<p>Tout candidat qui possède une attestation d'orientation A ou B et âgé de 13 ans accomplis (dans sa 14^{ème} année) ;</p>	<p>Tout candidat qui possède un certificat d'enseignement du 2^{ème} degré (général) et âgé de 15 ans accomplis (dans sa 16^{ème} année) ;</p>	<p>Les détenteurs d'un titre d'étude étranger pour lequel il existe une limitation d'accès (1 seule session).</p>	<p>Tout candidat qui possède un certificat d'enseignement du 2^{ème} degré (technique, artistique ou professionnel) et âgé de 15 ans accomplis ;</p>
	<p>Tout candidat âgé au moment de l'inscription à l'examen de 14 ans accomplis.</p>	<p>Tout candidat âgé au moment de l'inscription à l'examen de 16 ans accomplis.</p>		<p>Tout candidat ayant obtenu son CESS professionnel lors de la 2^{ème} session (mais 1^{ère} session DAES).</p>

Dans tous les cas, et quels que soient les aménagements mis en œuvre en faveur d'un jeune à haut potentiel en particulier, deux principes devraient au moins conduire les décisions prises.

D'une part, une analyse suffisamment approfondie de la situation doit être menée en prenant en considération la spécificité de chaque cas. Recueillir des informations sur les plans scolaire, socio-affectif, familial et de la personnalité d'un jeune, départager les conditions favorables et défavorables au succès d'une mesure pour le jeune, sensibiliser son entourage éducatif, le convaincre parfois de l'opportunité d'un aménagement, ... demande du temps et doit nécessairement impliquer les différents partenaires en jeu.

D'autre part, lorsque des dispositions sont prises en faveur d'un enfant ou d'un adolescent à haut potentiel, il convient de s'assurer de la continuité de celles-ci tout au long de son parcours scolaire. Au-delà des conditions de mise en œuvre d'une mesure, ce sont les conséquences qui sont ici envisagées à plus ou moins long terme.

PERSPECTIVES

Au terme de quatre années de recherche-action, axées à la fois sur une première approche de la question du haut potentiel et sur un certain nombre d'actions quant à sa prise en charge, nous sommes en mesure de dresser un bilan positif.

Ces deux dernières années, faut-il le rappeler, ont vu la mise en œuvre de mesures et d'outils concrets. Ainsi :

➤ Une structure d'écoute, de ressources et d'accompagnement des jeunes, de leurs parents et des différents acteurs de l'éducation confrontés à la problématique, a été mise en place au sein de chacune des universités. Plus de 3000 entretiens ont déjà été menés et les demandes continuent à affluer. Cette structure semble donc répondre à une demande réelle auprès du public. Elle permet aux personnes concernées de trouver une aide et une écoute qui ne peuvent pas toujours être fournies par les autres structures existantes (P.M.S., ...).

➤ La réalisation d'actions d'information et de développement professionnel dans le domaine du haut potentiel a permis aux chercheurs de rencontrer et de sensibiliser de nombreuses équipes pédagogiques. Certaines sensibilisations et/ou formations sont en cours et de nouvelles demandes individuelles ou d'équipes nous sont formulées pour l'année 2004-2005.

➤ Des projets pédagogiques spécifiques ont pu être envisagés au sein d'une dizaine d'établissements scolaires. Des contacts réguliers sont aujourd'hui instaurés tant avec les directions qu'avec certains membres des équipes pédagogiques ayant répondu à l'appel à projet. Les aménagements mis en place ont rencontré un franc succès auprès des élèves et semblent répondre à un besoin réel. Toutefois, ces projets n'en sont qu'à leurs prémises et doivent encore mûrir pour fonctionner de manière optimale. Il convient également de souligner que de nouvelles écoles secondaires et primaires portent de l'intérêt à la problématique et souhaitent s'investir dans la création de dispositifs pédagogiques plus appropriés aux jeunes à haut potentiel.

➤ Des mesures institutionnelles permettant une plus grande souplesse dans les parcours scolaires ont également été mises en place. Un décret abaissant l'âge d'accès aux jurys de la Communauté française est entré en vigueur le 1^{er} juin 2004.

➤ Un certain nombre de réalisations et d'outils découlant des actions de base ont été produits. Ils sont, à ce jour, à des stades de développement divers. Citons un programme

de formation continuée des enseignants, une grille d'identification, un portail Internet, un questionnaire des représentations liées au haut potentiel, ...

En conclusion, notre recherche est aujourd'hui un véritable laboratoire en pleine ébullition dans lequel recherche et action restent intimement liés. Nous espérons atteindre le but poursuivi par la recherche depuis le début de son existence, c'est-à-dire de participer pleinement à l'intégration du jeune à haut potentiel dans son environnement scolaire et, bien au-delà de cela, de promouvoir une école plus démocratique où chaque élève, avec ses particularités, puisse s'épanouir sur le plan intellectuel, affectif et social.

Dans ce sens, il est primordial que les résultats obtenus et l'impulsion donnée durant la présente recherche-action ne restent pas sans suite. Plusieurs pistes peuvent dès à présent être avancées :

- Le maintien de la structure d'écoute et d'accompagnement. Les demandes formulées auprès de l'actuel réseau d'écoute touchent ou débouchent souvent sur d'autres problèmes rencontrés par ces jeunes : décrochage, démotivation, manque de méthodes de travail, rapport au savoir, à l'autorité, troubles du comportement, violence, etc. La structure d'écoute prend alors un rôle de conseil et de soutien face à des problématiques plus profondes qui demandent aussi une intensification des rapports avec les enseignants dans une perspective d'intégration de ces jeunes dans le circuit ordinaire.

- La continuité de l'accompagnement des projets d'établissements. La tentative de modélisation proposée supra doit permettre d'analyser, de réguler et d'optimiser le fonctionnement des initiatives en cours. Elle constitue également une base solide pour l'implantation de nouveaux projets. Un suivi longitudinal des élèves concernés permettrait, par ailleurs, de dégager les effets produits.

- La validation et la diffusion des outils concrets à destination des enseignants et professionnels du secteur psycho-médico-social.

- L'intégration de la problématique des jeunes à haut potentiel et ses implications psychopédagogiques (différenciation, pédagogie de projet, pratiques actives et créatives, etc.) dans la formation initiale et continue des professionnels.

- Une capitalisation concrète des données, à des fins de diffusion, d'actions et de recherche ainsi que le développement et l'assise du travail en réseau.

Soulignons encore que le travail sur le terrain, l'apport de toute la réflexion menée avec les différents intervenants du milieu scolaire, psycho-médico-social et experts en la matière, nous poussent aujourd'hui à nous resituer sur le plan théorique. Le deuxième tome de ce rapport sera consacré au développement du concept de « haut(s) potentiel(s) » et à la mise en évidence des liens entre ses différentes composantes.

BIBLIOGRAPHIE

Adda, A. (1999). *Le livre de l'enfant doué*. Paris : Editions SOLAR.

Alberta Learning. (2002). *Enseigner aux élèves doués et talentueux*. Edmonton, Alberta : Direction de l'éducation. Trouvé en ligne en 2003 sur http://www.learning.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp

Assouline, S. (1997). Assessment of gifted children. In Colangelo, N. & Davis, G.A. *Handbook of gifted Education*. Needham Heights : Allyn and Bacon, pp. 102-108.

Assouline, S. & al. (1998). *Iowa acceleration scale : A guide for whole-grade acceleration K-8*. USA, Scottsdale : Gifted Psychology Press.

Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Anthropos.

Baum, S. (1990). *Gifted but learning disabled : a puzzling paradox*. Trouvé en ligne en 2001 sur <http://ericec.org:digest:e479.htm>

Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.

Campbell, B. (1999). *Les intelligences multiples : Guide pratique*. Montréal : Les éditions la Chenelière.

Clark, B. (1997). *Growing up children*. New Jersey : Prentice-Hall Inc.

Cloutier, R. & Renaud, A. (1990). *Psychologie de l'enfant*. Québec : Morin.

Colangelo, N. & Davis, G.A. (1997). *Handbook of gifted education*. Second edition. Needham Heights : Allyn & Bacon.

Conseil supérieur de l'éducation. (2001). *Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire*. Québec : Ministère de l'éducation.

Coriat, A. (1987). *Les enfants surdoués*. Paris : Le Centurion, Païdos.

- Côte, S. (2002). *Doué, surdoué, précoce : l'enfant prometteur et l'école*. Paris : Albin Michel.
- Cros, F. (2001a). *Critères et indicateurs d'un processus innovant en établissement : Etat d'une recherche*. Trouvé en ligne le 14 mai 2004 sur http://innovallo.scola.ac-paris.fr/Journee_17_10_2001/conference.htm
- Cros, F. (2001b). *L'innovation scolaire*. Condé-sur Noireau : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Daniels, S. (1997). Creativity in the classroom : characteristics. Climate and curriculum. In Colangelo, N. & Davis, G.A. *Handbook of gifted education*. Needham Heights : Allyn and Bacon, pp. 292-307.
- Delaubier, J.P. (2002). *La scolarisation des élèves intellectuellement précoces*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Deslile, J.R. (1997). Gifted adolescents : Five steps toward understanding and acceptance. In Colangelo, N. & Davis, G.A. *Handbook of gifted education*. Needham Heights : Allyn and Bacon, pp. 475-482.
- Emmanuelli, M. (2004). *L'examen psychologique en clinique : Situations, méthodes et étude de cas*. Paris : Dunod.
- Epelbaum, C. (2003). Enfants intellectuellement précoces : Aspects psychodynamiques. In A.N.A.E. *Actualité de l'enfant précoce*, 73, 148-150.
- Fourneret, P. & Revol, O. (2002). La pensée de l'enfant précoce. In *Cerveau et développement de l'enfant précoce*, Actes du Congrès AFEP, 26 janvier 2002, Paris.
- Freeman, J. (1991). *Gifted Children Growing up*. London : Cassell Education Ltd.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris : Retz-Psychologie.
- Gerin, S. (2000). *Et s'il était surdoué ?* s.l. : Marabout.

- Godin, A. (1992). *La gestion du développement d'un établissement en projet : Modèle d'analyse des styles sociaux d'un acteur dans un changement*. Document 7, Université de Mons, Séminaire des 20, 21, 22 & 23 avril 1992.
- Goïame d'Eaubonne, E. (1997). *Votre enfant est-il intellectuellement doué ? Traité sur la précocité intellectuelle*. Paris : Edition L'Harmattan.
- Herber-Suffrin, C. (sous la direction de). (2001). *Partageons les savoirs. Construire le lien. Réseaux d'échanges réciproques de savoirs*. Lyon : Chronique Sociale.
- Herber-Suffrin, C. & Herber-Suffrin, M. (1992). *Echanger les savoirs*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Jankech-Caretta, C. (2000). Outils pour détecter les enfants à haut potentiel. *Résonances Mensuel de l'école Valaisanne*, 4, 8-9.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. Alexandria : American Counseling Association.
- Le Petit Larousse Illustré. (1998). *Dictionnaire de langue française*. Paris : Editions Larousse.
- Louis, J.M. (2002). *Mon enfant est-il précoce ? Comment l'aider et l'intégrer en famille et à l'école ?* Paris : Dunod.
- Lubart, T. (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Colin.
- Marcelli, D. (1997). *Enfance et psychopathologie*. Paris : Masson.
- Merchat, P. & Chaumont, P. (2000). *La précocité intellectuelle et ses contradictions*. Paris: Les Editions du Champ social.
- Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation. (1996). *Rapport de la Commission des Rythmes scolaires*. Bruxelles : Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation.
- Ministère de l'Education Nationale – Desco – Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques. (2001). *Précocité intellectuelle et tutorat*. s.l.

- Ministère de la Communauté française de Belgique. (1997a). *Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique. Trouvé en ligne le 27 juin 2002 sur <http://www.cdadoc.cfwb.be/gallilex.htm>
- Ministère de la Communauté française de Belgique. (1997b). *Mon école comme je la veux ! Ses missions. Mes devoirs*. Bruxelles : Communauté française de Belgique.
- Ministère de la Communauté française de Belgique. (2001a). *Les enfants et les adolescents à haut potentiel*. Rapport intermédiaire de la recherche-action inter universitaire (FUNDP, U.C.L., U.L.B., ULg, U.M.H.), 28 février 2001. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique.
- Ministère de la Communauté française de Belgique. (2001b). *Les enfants et les adolescents à haut potentiel*. Rapport final de la recherche-action inter universitaire (FUNDP, U.C.L., U.L.B., ULg, U.M.H.), 31 août 2001. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique.
- Parliament of Australia, Senate, « Employment, Workplace Relations, Small Business and Education References Committee ». (2001). *The Education of Gifted and Talented Children*. Canberra : Commonwealth of Australia, Parliament. Trouvé en ligne le 24 septembre 2002 sur <http://www.aph.gov.au>
- Pelsser, R. (1989). La douance. In Pelsser, R. (1989) *Manuel de psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris : Gaëtan Morin Editeur, pp. 91-101.
- Piechowsky, M.M. (1997). Emotional giftedness : the measure of intrapersonal intelligence. In Colangelo, N. & Davis, G.A. *Handbook of gifted Education*. Needham Heights : Allyn and Bacon, pp. 366-381.
- Piirto, J. (1994). *Talented children and adults : Their development and education*. New York : Macmillan Publishing Company.
- Pourtois, J.P., Barras, C. & Nisolle, N. (1999). *Les critères de réussite d'un projet d'intégration sociale. Outil méthodologique destiné aux praticiens de l'action sociale et aux mandataires politiques*. Mons : Université de Mons-Hainaut

- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (2002). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF.
- Prot, B. (1997). *Profession motivatrice : Réveiller le désir d'apprendre au collège et au lycée*. Paris : Editions Noésis.
- Renzulli, J.S. (1998). The three-ring conception of giftedness. In Baum, S.M., Reis, S.M., & Maxfield, L.R. (Eds.). *Nurturing the gifts and talents of primary grade students*. Mansfield Center, CT : Creative Learning Press. Trouvé en ligne le 06 août 2002 sur <http://www.sp.uconn.edu/~nrcgt/sem/semart.html>
- Revol, O., Louis, J. & Fourneret, P. (2003). Les troubles du comportement chez l'enfant précoce. In A.N.A.E., *Actualité de l'enfant précoce*, 73, 159-163.
- Resweber, J.P. (1995). *La recherche-action*. Paris : PUF, Collection Que sais-je ?
- Ribes, B. (2003). *L'accompagnement des parents*. Paris : Dunod.
- Rogers, M-T. & Silverman, L. (s.d.). *Recognizing Giftedness in Young Children. Gifted development Center*. Denver, Colorado. Trouvé en ligne sur : <http://www.gifteddevelopment.com/Articles/Recognizing%20Giftedness%20In%20Young%20Children.html>
- St-Jarre, C. (2001). L'organisation du temps en éducation : les cadres de références. In St-Jarre, C. & Dupuy-Walker, L. *Le temps en éducation : Regards multiples*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université de Québec.
- Schaeffer, C.E. (1970). A psychological study of ten exceptionally creative adolescent girls. *Exceptional child*, 36, 431-441.
- Siaud-Facchin, J. (2002). *L'enfant surdoué : L'aider à grandir, à réussir*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Silverman, L.K. (1993). *Counselling the gifted and talented*. USA : Love Publishing Company.

- Sternberg, R.J. (1997). A triarchic View of Giftedness : theory and Practice. In Colangelo, N. & Davis, G.A. *Handbook of gifted Education*. Needham Heights : Allyn and Bacon, pp. 43-53.
- Terman, L.M. (1925). *Genetic study of genius*. Vol. I, 641 p. ; (1945). Vol. IV, 381 p. ; (1959). Vol. V, 152 p. California, Stanford : Stanford University Press.
- Terrassier, J.C. (1989). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Paris : ESF.
- Terrassier, J.C. & Gouillon, P. (1999). *Guide pratique de l'enfant surdoué : Comment réussir en étant surdoué ?* Paris : ESF Editeur, Collection Références.
- Thirion, A.M. (s.d.). La recherche-action. In Henry, G. (1997). *Les méthodes des sciences de l'éducation*. Notes de cours inédites, s.l.
- Tolan, S. (1985). Stuck in another dimension : the exceptionally gifted child in school. *Gifted Child today*. s.l.
- Viau, R. (1999). *La motivation en milieu scolaire*. Paris : De Boeck.
- Webb, J.T., Meckstroth, E.H. & Tolan, S. (1994). *Guiding the gifted child. A practical source for parents and teachers*. USA, Scottsdale : Gifted Psychology Press.
- Wilson, C. (2000). *Peel and catering for individual differences*. Communication for the Peel conference, University of Melbourne, Victoria.
- Winner, E. (1997). *Surdoués : Mythes et réalités*. Paris : Auber.
- Winner, E. (2000). Giftedness : current theory and research. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 153-156.
- Zakhartchouk, J.M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

ANNEXES

Annexe 1 :

Participation à des conférences, colloques, congrès en Belgique et à l'étranger

« Jeune à haut potentiel, parents, enseignants : une cohabitation délicate ». 9^{ème} Congrès International de l'AIFREF (Association Internationale de Formation et de Recherche en Education Familiale) et de l'EUSARF (European Scientific Association For Residential and Foster Care for Children and Adolescent), « La bientraitance dans des cultures différente », Université de Leuven, 9-12 avril 2003.

« L'accompagnement des jeunes à haut potentiel en Communauté Française de Belgique » ; « L'écoute et l'accompagnement des enfants et des adolescents à haut potentiel » ; « L'identification des jeunes à haut potentiel, le début d'une reconnaissance » ; « Comment favoriser l'intégration des jeunes à haut potentiel dans l'école ? ou l'accompagnement d'écoles en projet » ; « La souffrance des enfants à haut potentiel ». 7^{ième} Biennale internationale de l'Education et de la Formation organisée par l'INRP (Institut National de Recherche pédagogique) et par l'APRIEF (Association pour la Promotion des Recherches et des Innovations en Education et en Formation), « Apprendre soi-même. Connaître le monde », Lyon, 14-17 avril 2004.

« L'écoute et l'accompagnement de l'enfant à haut potentiel ». Association belge d'entraide et d'information des familles d'enfants à haut potentiel, Bruxelles, 29 avril 2004.

Annexe 2 :

Aperçu des différents champs de la « base de données » (en cours de construction)

Nom du chercheur :	Université* : <input type="checkbox"/> ULB <input type="checkbox"/> UCL <input type="checkbox"/> UMH <input type="checkbox"/> ULg <input type="checkbox"/> FUNDP
---------------------------------	---

Nom de l'enfant/du jeune :	Prénom de l'enfant/du jeune :
Date de naissance (jj,mm,aaaa) :/...../.....	Sexe* : M / F
Age au moment de la demande : ans	

Demande initiale :															
Date (jj, mm, aaaa) :/...../.....															
Type de démarche* :	<input type="checkbox"/> personnelle <input type="checkbox"/> via l'école <input type="checkbox"/> via le CPMS <input type="checkbox"/> autre. Préciser :														
Motif* :	<table><tr><td><input type="checkbox"/> renseignements généraux</td><td></td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> problématique individuelle :</td><td><input type="checkbox"/> plaintes somatiques <input type="checkbox"/> plaintes psychiques</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> difficultés relationnelles :</td><td><input type="checkbox"/> avec les pairs <input type="checkbox"/> avec les enseignants <input type="checkbox"/> à la maison</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> problématique scolaire :</td><td><input type="checkbox"/> ennui <input type="checkbox"/> échec <input type="checkbox"/> décrochage <input type="checkbox"/> difficultés de comportement</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> demande de services :</td><td><input type="checkbox"/> bilan QI & diagnostic <input type="checkbox"/> accompagnement & orientation scolaire <input type="checkbox"/> orientation thérapeutique <input type="checkbox"/> autre. Préciser :</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> sans motif</td><td></td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> autre. Préciser :</td><td>.....</td></tr></table>	<input type="checkbox"/> renseignements généraux		<input type="checkbox"/> problématique individuelle :	<input type="checkbox"/> plaintes somatiques <input type="checkbox"/> plaintes psychiques	<input type="checkbox"/> difficultés relationnelles :	<input type="checkbox"/> avec les pairs <input type="checkbox"/> avec les enseignants <input type="checkbox"/> à la maison	<input type="checkbox"/> problématique scolaire :	<input type="checkbox"/> ennui <input type="checkbox"/> échec <input type="checkbox"/> décrochage <input type="checkbox"/> difficultés de comportement	<input type="checkbox"/> demande de services :	<input type="checkbox"/> bilan QI & diagnostic <input type="checkbox"/> accompagnement & orientation scolaire <input type="checkbox"/> orientation thérapeutique <input type="checkbox"/> autre. Préciser :	<input type="checkbox"/> sans motif		<input type="checkbox"/> autre. Préciser :
<input type="checkbox"/> renseignements généraux															
<input type="checkbox"/> problématique individuelle :	<input type="checkbox"/> plaintes somatiques <input type="checkbox"/> plaintes psychiques														
<input type="checkbox"/> difficultés relationnelles :	<input type="checkbox"/> avec les pairs <input type="checkbox"/> avec les enseignants <input type="checkbox"/> à la maison														
<input type="checkbox"/> problématique scolaire :	<input type="checkbox"/> ennui <input type="checkbox"/> échec <input type="checkbox"/> décrochage <input type="checkbox"/> difficultés de comportement														
<input type="checkbox"/> demande de services :	<input type="checkbox"/> bilan QI & diagnostic <input type="checkbox"/> accompagnement & orientation scolaire <input type="checkbox"/> orientation thérapeutique <input type="checkbox"/> autre. Préciser :														
<input type="checkbox"/> sans motif															
<input type="checkbox"/> autre. Préciser :														

Situation familiale :

Parents* : 0 mono-parental
 0 unis
 0 séparés
 0 remarié(s)
 0 décédé(s)
 0 adoptifs

L'enfant/le jeune vit-il avec* 0 son père
 0 sa mère
 0 les deux
 0 autre – Préciser :

Fratrie : Nombre de frères : Rang* : 0 enfant unique
 de sœurs : 0 cadet
 0 aîné
 0 intermédiaire (...../.....)

Haut potentiel dans la famille : Oui / Non. Préciser :

Ecole :

Province* : 0 Hainaut Réseau* : 0 Communauté française
 0 Bruxelles-capitale 0 Communal
 0 Barbant wallon 0 Provincial
 0 Namur 0 Libre confessionnel catholique
 0 Liège 0 Libre non confessionnel
 0 Luxembourg 0 Libre confessionnel
 0 Autre – Préciser :

Type d'enseignement* : 0 maternel / 1 – 2 – 3
 0 primaire / 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
 0 secondaire / 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – (7) 0 général
 0 transition
 0 technique de transition
 0 artistique
 0 technique de qualification
 0 professionnel

 0 supérieur
 0 spécial / type 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8
 0 de promotion sociale
 0 à distance

Parcours* : 0 Saut de classe Préciser l'(les) année(s) :
 0 Aménagements Préciser :
 0 Redoublement Préciser l'(les) année(s) :
 0 Changement Préciser :
 0 Exclusion Préciser :
 0 Jury Préciser :
 0 Enseignement à distance Préciser :
 0 Scolarité suivie à l'étranger Préciser :
 0 Scolarité suivie dans une autre langue Préciser :

Bilan intellectuel*

0 WIPSSI-R
0 WISC-III
0 WAIS-III

Date de passation (jj, mm, aaaa) :/...../.....

QIT QIV QIP

Remarques & observations :
.....
.....

0 Autre(s). Le(s)quel(s) ?

Observations & résultats :
.....
.....

Tests*

0 Figure de Rey
0 15 mots de Rey
0 TAT
0 CAT
0 Patte Noire
0 Rorschach
0 Test d'attitude familiale
0 Dessin du Bonhomme
0 Dessin de la famille
0 Autre Préciser :

Observations :

.....
.....
.....

Aspects relationnel & social*

Qualité de la relation	avec les pairs :	++	+	-	--
	avec les enseignants :	++	+	-	--
	avec la fratrie :	++	+	-	--
	avec les parents :	++	+	-	--

Remarques & commentaires :
.....
.....

Aspects affectif, émotionnel & intra-psychique*

☐ perfectionnisme
☐ humour
☐ créativité
☐ questionnement/introspection
☐ intolérance à la frustration (à l'échec)
☐ hypersensibilité
☐ agressivité
☐ colères fréquentes
☐ inhibition intellectuelle
☐ inhibition/contrôle émotionnel
☐ introversion
☐ extraversion/exubérance
☐ idées suicidaires
☐ esprit critique surdéveloppé
☐ surinvestissement intellectuel
☐ intellectualisation des émotions
☐ conduite d'opposition/obstination
☐ agitation motrice
☐ maladresse
☐ manque de confiance en soi
☐ mauvaise estime de soi
☐ mensonges/fabulations
☐ repli sur soi
☐ instabilité de l'humeur
☐ anxiété
☐ nervosité
☐ peurs
☐ préoccupations relatives à la mort, la maladie

☐ somatisations
☐ dépression
☐ hyperactivité/hyperkinésie
☐ fugue(s)
☐ tentative(s) de suicide
☐ conduites à risque
☐ troubles alimentaires
☐ troubles du sommeil
☐ trouble obsessionnel
☐ trouble phobique Préciser :

☐ malaise diffus

☐ abus sexuel
☐ décès dans la famille Préciser :

☐ fonctionnement (pré)psychotique
☐ fonctionnement névrotique
☐ états limites

☐ autre. Préciser :

Aspects du développement psychomoteur et du développement instrumental

Développement

Naissance	0 prématurée	0 à terme	0 après terme	
Apprentissage	- de la marche	0 normal	0 précoce	0 tardif
	- du langage	0 normal	0 précoce	0 tardif
	- de la propreté	0 normal	0 précoce	0 tardif
	- autre. Préciser :			

Ressources et difficultés

Langage	0 Ressource	0 Difficultés	Préciser :
Psychomotricité globale	0 Ressource	0 Difficultés	Préciser :
Psychomotricité fine et graphisme	0 Ressource	0 Difficultés	Préciser :
Organisation spatiale	0 Ressource	0 Difficultés	Préciser :
Organisation temporelle	0 Ressource	0 Difficultés	Préciser :
Acquisition des notions			
mathématiques	0 Ressource	0 Difficultés	Préciser :
Acquisition de la lecture et de			
l'écriture	0 Ressource	0 Difficultés	Préciser :

Autre. Préciser :

Aspects scolaire & cognitif*

Attitude face aux apprentissages	++	+	-	--
Fréquentation scolaire	++	+	-	--
Motivation	++	+	-	--
Mémoire	++	+	-	--
Raisonnement	++	+	-	--
Méthode de travail	++	+	-	--

Intérêts & activités extra-scolaires*

- 0 L'enfant/le jeune ne manifeste aucun intérêt particulier.
0 L'enfant/le jeune manifeste un ou plusieurs intérêts particuliers.
0 L'enfant/le jeune ne pratique aucune activité.
0 L'enfant/le jeune pratique occasionnellement l'une ou l'autre activité.
0 L'enfant/le jeune pratique régulièrement une ou plusieurs activités.

Remarques & commentaires :
.....
.....

Type d'intervention(s) menée(s) par le réseau

☐ Bilan

☐ Suivi individuel

☐ Suivi familial

☐ Accompagnement pédagogique

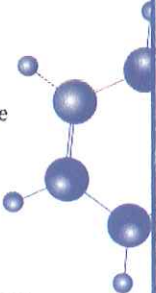

☐ Réorientation thérapeutique

☐ Autre. Préciser :

Mots-clés


Annexe 3 :

Triptyque d'information à destination du « grand » public



Petit aperçu de la problématique des jeunes à haut potentiel

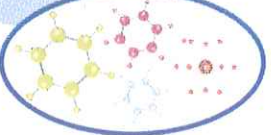
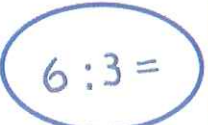
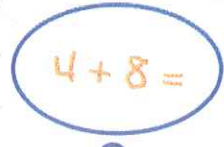
À l'initiative du Ministre de l'Enseignement secondaire
et de l'Enseignement spécial.



COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE
COMMISSION FÉDÉRALE DE L'ÉDUCATION

Rencontre avec quelques jeunes

- «Ils n'ont plus rien à faire de moi! Je m'ennuie en classe.» Voilà ce que disait Marie l'an dernier. «Ils», c'est l'école! Marie assimile tout, sans aide et très vite. Elle a un potentiel intellectuel exceptionnel. Affectivement, elle reste néanmoins une petite fille comme les autres...
- Stéphane est un «matheux», toujours plongé dans ses problèmes de géométrie. Il a souvent été la tête de turc de la classe. À la maison, les relations avec son petit frère, extraverti et élève moyen, donnaient du fil à retordre à ses parents. En fin d'enseignement secondaire, Stéphane n'en peut plus. C'est finalement par le jury central qu'il obtient son diplôme. Aujourd'hui, à 21 ans, il a brillamment terminé ses études universitaires et c'est avec amertume qu'il raconte son histoire.
- Pierre joue au football, aime son équipe, se dispute avec ses deux frères, est plein de vie et curieux de tout. Il perturbe la classe par ses bavardages tout en ayant des résultats scolaires parfaits. Il a un raisonnement vif, de grandes facilités de mémorisation, un langage élaboré et des facultés «hors du commun». Il s'ennuie en classe et souffre de ne jamais être interrogé...



$4 + 8 =$

$6 : 3 =$

Annexe 4 :

Brochure d'information destinée aux enseignants et aux travailleurs du secteur
psycho-médico-social

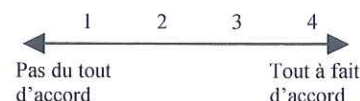


Annexe 5 :

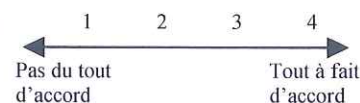
Questionnaire des représentations

Dans quelle mesure suis-je ou non d'accord avec les propositions suivantes ?

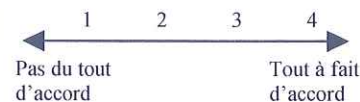
1. Le JHP³⁰ dispose de ressources telles qu'il est capable de satisfaire seul à ses besoins.



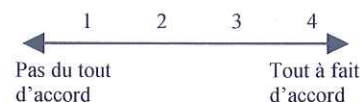
2. Le fait de pouvoir exploiter son potentiel à un niveau très élevé est une capacité innée.



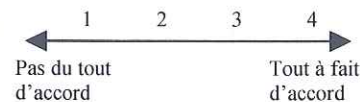
3. Les JHP sont les victimes innocentes de parents ambitieux qui poussent leur enfant à tout prix.



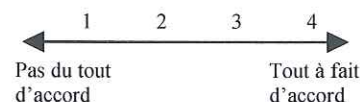
4. Les JHP deviennent des adultes exceptionnels.



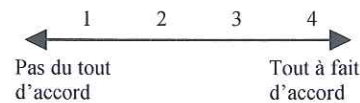
5. Le haut potentiel est un « phénomène » qui se manifeste tout au long de la vie.



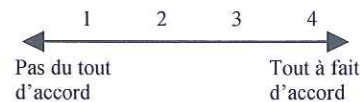
6. Le JHP aime l'école. Il y trouve l'épanouissement intellectuel dont il a besoin.



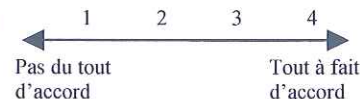
7. Les parents de JHP doivent veiller à ce qu'ils se surpassent continuellement. Sinon, ils risquent de gâcher leur potentiel.



8. Certains JHP « passent inaperçus » pendant l'enfance. Ils apprennent à lire et à compter « comme tout le monde » en entrant à l'école primaire.

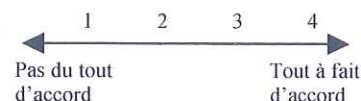


9. L'égalité pédagogique présuppose un enseignement différencié en fonction des besoins spécifiques de chacun.

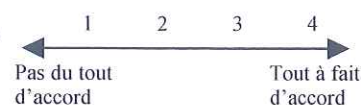


³⁰ JHP = Jeune à haut potentiel

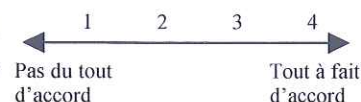
10. Ce n'est pas parce que le jeune a un haut potentiel qu'il s'adapte facilement au système scolaire qu'on lui propose.



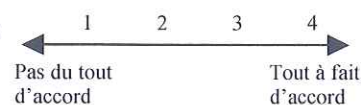
11. Les JHP peuvent se trouver dans l'enseignement technique ou professionnel.



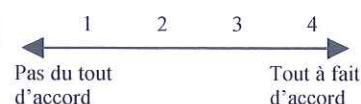
12. Le haut potentiel est quelque chose de totalement acquis. Il résulte d'un travail acharné qui se fait au détriment du bien être de la personne.



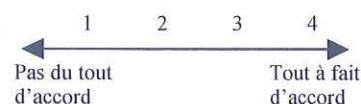
13. Il est statistiquement possible de trouver un JHP dans chaque classe.



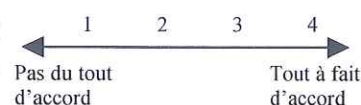
14. Tous les enfants sont potentiellement surdoués dans un domaine.



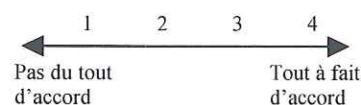
15. Un entraînement intensif ne suffit pas à expliquer les dons formidables dont font preuve certains enfants.



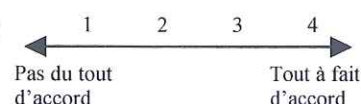
16. Les circonstances environnementales rencontrées par le sujet au cours de son existence vont infléchir fortement les possibilités d'exploitation optimale d'un haut potentiel.



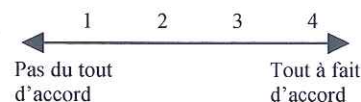
17. Se préoccuper des JHP participe à une conception élitiste.



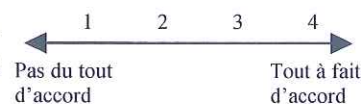
18. Le JHP est prédestiné à une réussite scolaire et professionnelle exceptionnelle.



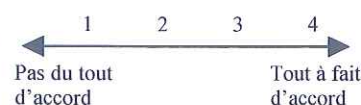
19. Certains JHP détestent l'école au point de pleurer chaque fois qu'ils doivent s'y rendre.



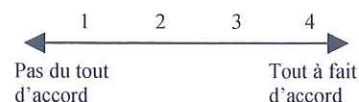
20. Certains JHP « rentrent dans la norme » à force de refuser (ou que l'environnement leur refuse) l'exploitation de leur haut potentiel.



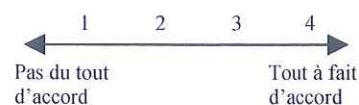
21. On peut rencontrer des JHP dans toutes les classes socio-économiques et dans tous les milieux culturels.



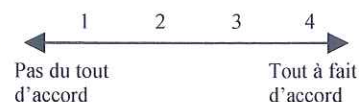
22. Le système scolaire pourrait s'assouplir de façon à organiser des classes composées d'élèves d'âges variés.



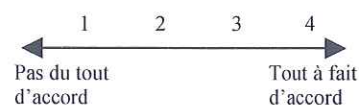
23. Puisque l'adaptabilité est une des fonctions premières de l'intelligence, le JHP trouvera toujours le moyen de « se débrouiller » dans le système scolaire qu'on lui propose.



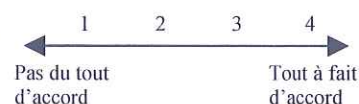
24. Ce n'est pas parce que le JHP parle de certains sujets comme un adulte qu'il n'a pas des besoins affectifs et émotionnels propres aux enfants de son âge.



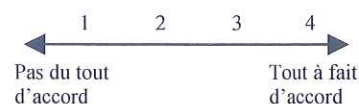
25. Les JHP peuvent avoir de vrais problèmes. Nombreux sont ceux qui parlent de tentative de suicide.



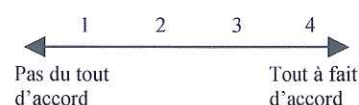
26. Chacun a le droit d'être reconnu dans son intégrité de personne. Il convient de prendre en compte les besoins spécifiques de chacun. Ceux des JHP aussi.



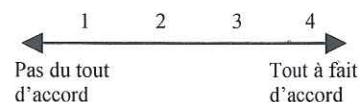
27. Le JHP peut se retrouver en échec scolaire, voire même en décrochage total.



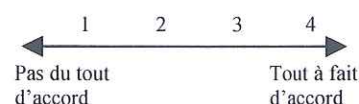
28. L'égalité des chances présuppose un enseignement identique pour tous.



29. Les JHP sont des gens comme Einstein, Marie Curie, Newton,... Ils sont tellement rares qu'on ne les rencontre que dans les encyclopédies.



30. Un JHP a besoin de beaucoup de stimulations et d'un environnement social enrichi. Offrir un tel environnement à un enfant qui le demande ne peut être considéré comme une pression familiale induite.



Annexe 6 :

Exemple de fiche(s) d'activité(s)

Activités culturelles et extrascolaires Visite de musées et d'expositions	
Besoins visés : <ul style="list-style-type: none">- Stimulation- Expérimentation- Communication- Attachement	Mots-clé : <ul style="list-style-type: none">- Sciences- Histoire- Industrie- Art
<p><u>Objectif général :</u> Offrir une possibilité d'enrichissement et/ou d'approfondissement sur des thèmes précis hors de la classe et/ou hors de l'horaire scolaire</p> <p><u>Déroulement de l'activité</u> Selon l'exposition proposée, les élèves étaient pris en charge par un guide ou étaient amenés à découvrir l'exposition par eux-mêmes en remplissant un questionnaire.</p> <p><u>Ressources nécessaires :</u><ul style="list-style-type: none">- Budget nécessaire (ticket + transport)- Un ou deux accompagnateur(s)- Un guide du site</p> <p><u>Effets positifs :</u><ul style="list-style-type: none">- Rencontrer des élèves dans un autre cadre- Se réunir autour d'un même pôle d'intérêt- Apprécier le niveau d'attention et de concentration des élèves- Allier théorie et pratique- Découvrir à son propre rythme- Etablir des liens avec les cours- Permettre l'accès à la littérature scientifique- Permettre la confrontation avec ses connaissances de départ- Confronter l'élève à différentes formes d'expression- Approcher des cultures, des époques et des idées différentes</p> <p><u>Variantes :</u><ul style="list-style-type: none">- Visite du service de minéralogie- Visite de l'exposition « Climat d'hier à demain... Les grottes nous racontent »- Visite de l'exposition « Scientastic »- Visite du musée Royal Militaire : La première guerre mondiale et le Moyen-Age- Visite du musée de la médecine- Visite du musée de zoologie- Visite de l'exposition « Vietnam »- Visite de l'exposition « La jungle des reptiles »- Visite de la brasserie Cantillon- Visite de l'exposition « Le chat s'expose » de Philippe Geluck- Visite de l'exposition « L'art de l'islam »</p> <p><u>Appréciation et remarques personnelles :</u> Un nombre plus limité d'élèves favorise les échanges avec le guide. Une correction du questionnaire est nécessaire</p>	

Annexe 7 :

Exemple de fiche(s) relative(s) aux méthodes pédagogiques

La Pédagogie Différenciée

Définition et objectifs

Démarche pédagogique qui recouvre l'ensemble des pratiques utilisées par l'enseignant pour adapter l'organisation de la classe, les apprentissages, les outils, l'évaluation, à la diversité des élèves pour permettre à chacun d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux.

Cette pratique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux.

La situation d'apprentissage doit donc viser avant tout la réussite de chacun plus que la certification d'un acquis « normalisé »

La pédagogie différenciée est une démarche qui permet que chaque situation d'apprentissage à l'école puisse intégrer les paramètres de la différenciation.

Applications

- Tenir compte du rythme, des démarches, des niveaux, des acquis, des lacunes, de l'enfant. Il s'agit de centrer la pédagogie sur l'élève et non sur le contenu.
- Adapter ses propositions à chacun plus qu'au plus grand nombre. Cette formule affirme également, comme le courant d'éducabilité cognitive, que tout individu peut progresser, dès lors qu'on lui propose des modalités pédagogiques adaptées à ses besoins particuliers

L'enseignant :

- Repère un objectif à atteindre pour l'ensemble du groupe d'élèves,
- Choisit une grille d'analyse des difficultés des élèves ;
- Elabore des stratégies pédagogiques en fonction de ces difficultés ;
- Organise sur une ou plusieurs classes les activités en regroupant les élèves par type de stratégies.

Limites

Contraintes temporelles qui pèsent sur l'enseignement.

Liens Internet et Références bibliographiques